



Estágio Profissional – A Primeira Etapa de um Sonho

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto com vista à obtenção do 2º ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-lei nº74/2006 de 24 de março e o Decreto-lei nº74/2006 de 22 de fevereiro).

Orientador: José Virgílio Santos Silva

Filipe Silva Coelho
Porto, setembro de 2017

Ficha de Catalogação

Silva Coelho, F. (2017). *Relatório de Estágio Profissional*. Porto: F. Silva Coelho. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Palavras-chave: ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM, DOENÇA DE CROHN, LESÃO CONGÉNITA PECTUS EXCAVATUM.

Dedicatória

Aos meus alunos,
por fazerem parte desta etapa e pela amizade que foi construída.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Orientador, José Virgílio Silva, pelo auxílio e disponibilidade.

Ao meu Professor Cooperante, Professor José Andrade, pelos ensinamentos, apoio e disponibilidade.

Ao núcleo de estágio, pelo apoio e confiança transmitida quer nos momentos bons quer nos momentos mais difíceis.

Aos professores de Educação Física da Escola Secundária de Valongo, por todos os momentos de descontração e humor, mas mais importante, por todos os ensinamentos ao longo do ano

Aos meus amigos por toda a confiança e apoio em todos os momentos fulcrais desta etapa.

Aos meus pais e irmão, pelo apoio, confiança, orgulho e amor. Se estou aqui hoje é graças a vocês.

A todos, o meu muito obrigado.

ÍNDICE GERAL

DEDICATÓRIA.....	III
AGRADECIMENTOS	V
ÍNDICE DE FIGURAS.....	IX
ÍNDICE DE QUADROS.....	XI
ÍNDICE DE ANEXOS.....	XIII
RESUMO	XV
ABSTRACT	XVII
LISTA DE ABREVIATURAS	XIX
1. Introdução.....	1
2. Enquadramento Biográfico	2
2.1.Dados Pessoais.....	2
2.2. Informação Pessoal	2
2.3. Expectativas em Relação ao Estágio Profissional	3
3. Enquadramento da Prática Profissional.....	4
3.1. Contexto Teórico.....	4
3.2. Contexto Legal.....	8
3.3. Contexto Institucional	11
3.4.Contexto Funcional.....	12
3.4.1. Sobre a escola cooperante.....	12
3.4.2. Sobre o grupo de EF.....	14
3.4.3. Sobre a supervisão pedagógica.....	15
3.4.4. Sobre o núcleo de estágio.....	17
3.4.5. O 5º ano. Uma turma em início de ciclo.....	18
3.4.6 A outra turma, mas em final de ciclo: O 12º ano	19
4. Realização da Prática Profissional	19
4.1. A reflexão antes do ensino.....	19
4.1.1. Abordagem crítica aos documentos centrais.....	21
4.1.2. Análise aos documentos locais	24
4.1.3. Planeamento	26
4.1.3.1. O plano anual	27
4.1.3.2. A unidade didática	28

4.1.3.3. O MEC.....	29
4.1.3.4. O plano de aula.....	31
4.2. Condução do processo de ensino-aprendizagem	32
4.2.1. As primeiras interações, as principais impressões	32
4.2.2. A relação pedagógica professor-aluno e a sua contribuição para um clima de aprendizagem positivo.....	33
4.2.3. Controlar a turma pela implementação de regras e rotinas..	35
4.2.4. Organizar e gerir a aula.....	37
4.2.5. Desempenhos individuais, aprendizagem individualizada..	39
4.2.6. Os modelos de instrução utilizados	42
4.2.7. O <i>feedback</i>	43
4.2.8. A observação.....	45
4.2.9. A avaliação	47
4.3. O professor na comunidade educativa.....	50
4.3.1. Direção de Turma.....	50
4.3.2. A participação em reuniões	52
4.3.3. O Corta-Mato Escolar.....	53
4.3.4. Dia Mundial da Criança.....	54
5. Desenvolvimento profissional	55
5.1. Que melhorias pode a Atividade Física trazer a um aluno com Doença de Crohn e lesão congénita Pectus Excavatum - Estudo de caso.....	55
5.1.1. Resumo	55
5.1.2. Introdução.....	55
5.1.3. Revisão da literatura	56
5.1.4. Metodologia.....	58
5.1.4.1. Instrumentos de avaliação.....	59
5.1.5. Resultados.....	62
5.1.6. Conclusões	64
5.2. Referências Bibliográficas	66
6. Ilações finais e perspetivas futuras.....	67
7. Referências bibliográficas.....	68
ANEXOS.....	XX

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Escola Secundária de Valongo.....	12
Figura 2 – Pavilhão Desportivo	13
Figura 3 – Escola básica dos 2º e 3º ciclos de Sobrado e Pavilhão Municipal de Sobrado.	18

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Bateria de testes adaptada.....	59
Quadro 2 – Resultados bateria de testes adaptada.....	62
Quadro 3 – Resultados bateria de testes FitSchool.....	63
Quadro 4 – Resultados bateria de testes FitnessGram.....	63

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I – Plano de Aula.....	XX
Anexo II – Ficha de Assiduidade e Pontualidade.....	XXI
Anexo III – Ficha de registo de Treino Funcional.....	XXII

RESUMO

O presente relatório tem como objetivo providenciar, de uma forma reflexiva, crítica e fundamentada a minha experiência formativa que obtive nestes últimos seis anos de faculdade, mais concretamente neste ano de Estágio Profissional.

O Estágio assume-se como uma introdução gradual no mundo do trabalho. Este, insere-se no último ano do plano de estudo do 2º Ciclo de Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto e acompanhando este trajeto, há a elaboração de um relatório que documenta todo o processo de formação.

O presente Estágio Profissional decorreu na escola Secundária de Valongo e com um núcleo de estágio constituído por 3 elementos. O acompanhamento do estágio foi efetuado por um Professor Orientador da faculdade e um Professor Cooperante da escola.

A organização e estrutura do relatório, em quatro partes, atenderam à lógica dos acontecimentos característicos deste processo formativo. Assim, a primeira parte, *Enquadramento Biográfico*, discorre o percurso pessoal e profissional realizado até ao momento; O *Enquadramento da Prática Profissional*, segunda parte, incorpora os pontos teórico, legal, institucional e funcional bem como a descrição do atual contexto do Estágio Profissional; as angústias, as alegrias e as estratégias, ou seja, as principais questões inerentes às funções docentes, apresentam-se na terceira parte, *Realização da Prática Profissional*, num relato real e fundamentado; por fim, a quarta parte, *Desenvolvimento Profissional*, relata o estudo de caso trabalhado ao longo do ano letivo com um dos alunos da minha turma em que o grande objetivo era perceber que melhorias pode a Atividade Física trazer a uma pessoa com Doença de Crohn e lesão congénita *Pectus Excavatum*.

Palavras-chave: ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM, DOENÇA DE CROHN, LESÃO CONGÉNITA *PECTUS EXCAVATUM*.

ABSTRACT

This report aims to provide, in a reflexive, critical and well-founded way, my formative experience that I have obtained in the last six years of college, specifically in this year of Professional Internship.

Internship is a gradual introduction into the world of work. This takes place in the last two semesters of the syllabus of the Physical Education Teaching Degree for the Second Cycle of the Basic and Secondary School of the Faculty of Sport of the Oporto University and, following this course, a report is prepared that documents the entire process of training.

The present Professional Stage was held at Valongo Secondary School and with an internship nucleus consisting of 3 elements. The follow-up of the internship was done by a Faculty Advisor and a Cooperating Teacher at the school.

The organization and structure of the report, in four parts, took into account the logic of the events characteristic of this formative process. Thus, the first part, Biographical Framework, discusses the personal and professional course carried out so far; The Framework of Professional Practice, part two, incorporates the theoretical, legal, institutional and functional points as well as the description of the current context of the Professional Internship; the anxieties, the joys and the strategies, that is, the main issues inherent to the teaching functions, are presented in the third part, Realization of Professional Practice, in a real and reasoned report; Finally, Part Four, Professional Development, reports the case study worked out over the school year with one of the students in my class in which the main goal was to realize what improvements Physical Activity can bring to a person with Crohn's Disease and congenital deformity *Pectus Excavatum*.

Key words: PROFESSIONAL STAGE, PHYSICAL EDUCATION, TEACHING-LEARNING PROCESS, CROHN'S DISEASE, CONGENITAL DEFORMITY
PECTUS EXCAVATUM.

LISTA DE ABREVIATURAS

AD – Avaliação Diagnóstica

AEV – Agrupamento de Escolas de Valongo

DB – Diário de Bordo

DT – Diretor de Turma

E/A – Ensino-Aprendizagem

EC – Escola Cooperante

EE – Estudante-Estagiário

EF – Educação Física

Enc. Ed. – Encarregado de Educação

EP – Estágio Profissional

ESV – Escola Secundária de Valongo

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

FB – Feedback

MEC – Modelo de Estrutura do Conhecimento

NE – Núcleo de Estágio

PA – Plano de aula

PC – Professor Cooperante

PE – Projeto Educativo

PO – Professor Orientador

RI – Regulamento Interno

UD – Unidade Didática

1. Introdução

O Relatório de Estágio Profissional, pretende caracterizar o trabalho desenvolvido, bem como a capacidade da minha reflexão como professor estagiário.

Neste sentido, o Estágio Profissional reflete a relação estabelecida entre a teoria e a prática, sendo a prática o elemento central enquanto ponte das aprendizagens teóricas e pilar de ligação entre “saberes”.

Nesta perspetiva, o presente Relatório de Estágio, representa não só um olhar de reflexão sobre o Estágio, mas assume-se também como o culminar de uma formação, onde estão presentes os aspetos evolutivos ocorridos na docência da turma do 12º, do Curso de Ciências e Tecnologias, referente ao ano letivo 2016/2017, na Escola Secundária de Valongo (ESV).

Inicialmente, foi importante relacionar um conjunto de parâmetros tais como as minhas expectativas e capacidades até ao conhecimento do meio envolvente à escola, dos alunos, dos programas de Educação Física e da organização curricular. O documento que se segue pretende ser revelador das minhas expectativas e indicar os projetos e os objetivos concretizados ao longo deste ano letivo.

Durante estes últimos anos somos confrontados com a ideia de que o ano de estágio é o culminar da toda a nossa formação, mas a realidade mostra-nos que não é isso que acontece. O que realmente ganhamos é a oportunidade de estudar e aprender com autonomia, oportunidade de estar em constante inovação. Devemos estar constantemente atualizados no sentido de acompanhar toda a evolução que nos rodeia.

Assim sendo, o Estágio é encarado como o primeiro passo na formação continua do professor, onde devo procurar novas estratégias, meios e métodos que nos permitam estar a par da transformação constante da sociedade.

Todo o conhecimento que o estagiário transporta para o seu primeiro dia de aulas é fruto de um conjunto de convicções, crenças, valores e atitudes sobre como lecionar e aprender, mas só o conseguimos melhorar com uma reflexão constante sobre a prática. É esta reflexão que nos torna melhores professores,

podendo depois modificar e adequar o conhecimento prévio às novas situações.

2. Enquadramento Biográfico

2.1. Dados Pessoais

Tenho 24 anos, residente em Souto, Santa Maria da Feira do distrito de Aveiro.

Licenciado pelo Instituto Superior da Maia (agora Instituto Universitário da Maia) no curso de Educação Física e Desporto.

Atualmente a frequentar o 2º ano do 2º Ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundários na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Estagiário de Educação Física na ESV, Porto.

2.2. Informação Pessoal

Desde pequeno que gosto de desporto; gosto de praticar as mais variadas modalidades e experimentar as que ainda não tive oportunidade de apreciar. Este facto juntamente com a sorte de, ao longo do meu percurso escolar, ter tido bons professores de educação física (EF), ajudou-me a escolher a EF como o meu trabalho de sonho.

Na altura de escolher o curso secundário a seguir, o que queria era escolher um curso profissional de desporto, mas por causa da influência dos pais, acabei por escolher Ciências e Tecnologias na escola secundária de Santa Maria da Feira.

Apesar de ter começado este curso algo contrariado, sinto que foi o melhor para mim porque dava-me oportunidade de aprender coisas novas para além do desporto em que eu também estava interessado como a biologia e geologia, e o leque de opções de escolha no final do secundário era muito mais vasto.

No entanto, ao longo do secundário, tive um professor de EF espetacular e que me fez perceber que esta disciplina não era só correr à volta do campo nem jogar futebol quase todas as aulas. O meu interesse cresceu e nestes 3 anos fui tendo conversas com o professor sobre os cursos superiores ligados à disciplina e sobre as mais diversas modalidades.

Mas porquê escolher ser professor e não seguir outra área do desporto?

Durante grande parte minha infância tive sempre de cuidar de crianças mais novas e isso fez crescer um gosto por cuidar e ensinar mesmo eu não percebendo isso nessa altura. Ajudar o meu irmão mais novo nos trabalhos de casa também ajudou assim como ser capitão das várias equipas em que passei quando jogava futebol. O facto de ser capitão e das condições que o clube tinha serem más, obrigou-me a trabalhar junto dos treinadores que tive para podermos tirar o máximo de empenho dos outros jogadores, podendo ensinar os outros e motiva-los. E por isso é que achei ideal seguir algo que juntasse o desporto com o lidar com os mais novos.

2.3. Expectativas em Relação ao Estágio Profissional

O estágio profissional (EP) é o último e mais importante capítulo da minha aprendizagem nestes 6 anos de trabalho.

Deste estágio esperava absorver o máximo de conhecimento possível de forma a poder integrar-me nesta profissão e aprender o dia-a-dia da função de professor.

O que esperava de mim nesta fase era aprender e concretizar as funções de um professor, planear e refletir para que pudesse evoluir nesta profissão. Esperava ter uma boa relação no seio escolar, principalmente com o meu NE e com grupo de EF.

Na leção de aulas às minhas turmas, queria ser capaz de incorporar o espírito de equipa, o trabalho em grupo e o gosto pela prática desportiva para além das aulas de E.F. Mas, a cima de tudo queria que os alunos gostassem de mim como professor e que se sentissem motivados.

Relativamente ao professor cooperante (PC), esperava que este me apoiasse, que me desafiase, que me criticasse e que refletisse comigo sobre os vários erros que viria a cometer neste ano, mas, principalmente, queria que este me transmitisse o seu conhecimento de anos e anos de experiência. Também esperava aprender todo o funcionamento e organização da comunidade escolar, todas as leis e regras e compreender como uma escola funciona. Em relação ao orientador da faculdade, esperava ter também o máximo de apoio no que toca a questões mais relacionadas com a faculdade, como o projeto de investigação-ação, relatório de estágio, entre outras dificuldades que surgissem ao longo deste ano de estudo e trabalho, bem como *feedback's* (FB) das suas observações às minhas aulas, e debates sobre elas.

Ambicionava ainda aprender a trabalhar na direção de turma onde tencionava desempenhar o melhor papel possível a desenvolver uma destas tarefas.

3. Enquadramento da Prática Profissional

3.1. Contexto Teórico

A caminho da profissionalidade docente, recordar o percurso coletivo dos professores é de todo pertinente. Nóvoa (1995) identificou quatro etapas na história universal da construção da profissão docente:

1º Momento - Situado no século XVIII, onde se assiste a uma valorização do trabalho do professor, caracterizada pelo início do exercício da atividade docente a tempo inteiro ou como principal ocupação.

2º Momento - No final do século XVIII, a profissão de professor passou a ser enquadrada legalmente como uma atividade específica regulada por uma certificação, conferindo ao docente a acreditação de profissional de ensino.

3º Momento - Já no século XIX, considerou-se que para o seu exercício, os professores necessitavam de ter uma formação específica, criando para o efeito percursos formativos e instituições.

4º Momento - Dá-se um movimento que teve início em meados do século XIX. Em defesa do estatuto socioprofissional dos professores (melhoria do

estatuto, controlo da profissão e definição da carreira), emergiram inúmeras associações profissionais.

5º Momento - Alarcão (1998, p.110) considerou importante a adição de uma 5.ª etapa, denominada de “consciencialização, pelos professores, da especificidade do seu conhecimento profissional”.

As transformações sociais, económicas e culturais da segunda metade do século XX obrigaram à expansão do sistema de ensino e a novas necessidades de recrutamento de professores (Estrela, 1991).

Atualmente, o professor é encarado como um especialista, um indivíduo qualificado e possuidor de saberes próprios, imprescindíveis para o exercício de uma função específica. Além disso, na perspetiva das novas tendências, mais do transmitir conhecimentos estáticos e técnicas de trabalho, cabe ao professor ajudar a formar indivíduos capazes de inovar (Oliveira, 2002).

Considerado um “agente ativo”, o professor não pode resumir a sua prática à execução das ordens decretadas pelo sistema educativo. Ele é um reformador de mentalidades, está atento aos problemas da comunidade inserida, norteando o seu trabalho pelas necessidades e aspirações dos membros dessa mesma comunidade, numa perspetiva de transformação positiva, orientando-se, assim, por uma reflexão crítica da realidade social e educativa. Assente nas bases metodológicas do EP da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), encontra-se o modelo reflexivo. Deste modo, julgo de todo pertinente debruçar-me sobre o tema, dada a sua importância na formação docente. Uma prática reflexiva, como um modo possível dos professores interrogarem as suas práticas de ensino, proporciona oportunidades para o seu desenvolvimento. O poder da reflexão, sobre a prática como catalisador de melhores práticas, tem vindo a ser defendido nos discursos atuais. John Dewey (1933), filósofo educacional americano, definiu a reflexão como uma forma de pensar especializada, diferenciando-a do ato de rotina, guiado por impulso ou hábito.

A dissociação professor reflexivo de professor investigador assume-se, deste modo, impossível. Para Oliveira e Serrazina (2002), o professor investigador tem de ser um professor reflexivo, mas trata-se de uma condição necessária e não de uma condição suficiente, isto é, na investigação a reflexão

é necessária, mas não basta. Os professores reflexivos desenvolvem a prática com base na sua própria investigação-ação de um caso único, sustentando-a em teorias da educação em relação às quais mantém uma perspetiva crítica. Assim, a prática é como uma espiral onde os temas são gradualmente retomados com um grau de especificação crescente. O professor reflexivo é, então, o que busca o equilíbrio entre a ação e o pensamento e uma nova prática implica sempre uma reflexão sobre a sua experiência, as suas crenças, imagens e valores (Oliveira & Serrazina, 2002). Alarcão (2001) afirma que ser professor-investigador é, primeiramente, ter uma atitude intelectual de constante questionamento. A fim de reforçar a importância do professor reflexivo, Alarcão (1996) chama a atenção deste e do aluno autónomo. Só a consciencialização do que é ser professor dá sentido à sua função e à função do aluno, e norteia as atividades formativas em cada um desses níveis.

Analogamente ao conceito de professor reflexivo, advém a escola reflexiva. Esta, segundo Alarcão (2001, p. 25), é uma escola que “continuadamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização e se confronta com o desenrolar da sua atividade num processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo”. Na sequência destas novas exigências, *ser professor*, nos dias de hoje, vai muito além da simples docência. Aos professores são requeridas funções diversificadas desde transmissor eficaz de conhecimentos, organizador do trabalho em grupo, gestor de emoções na sala de aula, facilitador social, entre muitas outras.

Em suma, *ser professor* na sociedade atual é ser: eficaz, competente, técnico, pessoa, profissional, investigador, sujeito que toma decisões e sujeito que reflete.

O profissional de EF e Desporto, ao atuar em várias áreas de intervenção (escola, clube, empresas, e demais campos de ação), tem como principal missão, a formação. Intervenção essa orientada para a satisfação de uma das necessidades fundamentais do homem em sociedade: o aperfeiçoamento do corpo. A profissionalização do docente de EF deve ser dinâmica, sendo necessárias a resolução de algumas questões: (1) a procura de uma matriz curricular na formação inicial de forma a colmatar a heterogeneidade nas

competências académicas, assegurar a qualidade da oferta e minimizar os grandes desfasamentos existentes; (2) o desenvolvimento de programas de formação contínua e a articulação com a formação inicial; (3) a busca de Teorias de Educação Física e Desporto com vista a ultrapassar uma fragilidade teórica; (4) a necessidade de reconhecimento de outros campos de intervenção profissional, para além do ensino; (5) a criação de um código ético em EF e Desporto.

Carreiro da Costa (1996), afirma que os professores com uma grande competência pedagógica caracterizam-se por terem um profundo conhecimento dos conteúdos de ensino, o domínio de conhecimento pedagógico de conteúdo, a utilização de mais informações e tomada de mais decisões no planeamento de ensino, possuírem um vasto repertório de técnicas de ensino, a apresentação de uma grande motivação para uma aprendizagem contínua e a preocupação permanente para o desenvolvimento e melhoria da sua qualidade de ensino. O estágio é o culminar de um processo de formação, em que, numa perspetiva tradicional, se espera que as aptidões e conhecimentos adquiridos nas diferentes áreas disciplinares se venham a traduzir no exercício qualificado da prática pedagógica, ou que, numa perspetiva mais atual, se espera que a estrutura e conteúdo do programa de formação sejam estabelecidos a partir da análise concreta da função docente e correspondentes tarefas de ensino e que vem a traduzir na elaboração de um perfil funcional do professor (Viseu, 2009).

3.2. Contexto Legal

Determinante e preponderante para a formação de professores, o EP reclama orientações legais que permitam a uniformização dos conceitos, bem como uma gestão mais eficaz das entidades envolvidas, em primeira instância a FADEUP e a Escola de Estágio, e como atores do processo, os Estudantes-Estagários.

Abrangido pelo Processo de Bolonha, este curso conflui com remodelações importantes para a mobilização dos estudantes no território europeu. Desta forma, a *Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto*, que alterou a Lei de

Bases do Sistema Educativo, consagra, especialmente, o reconhecimento da experiência profissional, a reorganização do ensino superior em três ciclos⁴, a valorização da aquisição de competências e a adoção do sistema europeu de créditos curriculares tendo em conta o trabalho dos estudantes. O artigo 15.º do *Decreto-lei n.º 74/2006 de 24 de março* (capítulo III), deixa transparecer que o Grau de Mestre só deve ser atribuído àqueles que demonstrem conhecimentos sólidos, obtidos no 1.º Ciclo, e a capacidade de os aplicar e mobilizar ao longo da sua carreira. O artigo 21.º do mesmo decreto tece algumas considerações acerca da orientação conferida no decorrer do 2.º Ciclo de estudos. Deste modo, colidindo com o modelo adotado pela FADEUP, acresce-se a elaboração de uma dissertação e a realização do EP, orientadas por um especialista de mérito reconhecido. O *Decreto-lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro*, define as condições necessárias à obtenção de habilitação profissional para a docência. Entre as quais, distingue que “A habilitação profissional para a docência num determinado domínio é condição indispensável para o desempenho da atividade docente nas áreas curriculares ou disciplinas por ele abrangidos” (capítulo II, artigo 3.º). As componentes de formação, presentes no artigo 14.º, incluem as diferentes áreas de formação exigidas para o desempenho profissional: Formação educacional geral; Didáticas específicas; Iniciação à prática profissional; Formação cultural, social e ética; Formação em metodologias de investigação educacional; Formação na área de docência. Igualmente importantes no processo de formação, as Escolas Cooperantes bem como os Orientadores, encontram-se regulamentados no presente Decreto-Lei. Deverão ser celebrados protocolos de cooperação com as Escolas Cooperantes, com vista ao desenvolvimento de atividades de iniciação à prática profissional, incluindo a prática de ensino supervisionada, e de investigação e desenvolvimento no domínio da educação. A criação de prática supervisionada nas turmas, bem como noutras atividades de desenvolvimento curricular e organizacional realizada fora da sala de aula, são condições essenciais que devem estar asseguradas. Os estabelecimentos de ensino superior devem assegurar que as escolas cooperantes possuem os recursos humanos e materiais necessários a uma formação de qualidade, participando para isso no seu desenvolvimento, numa ação de articulação com

os respetivos órgãos de gestão. Aos Orientadores Cooperantes são-lhes exigidas competências adequadas às funções a desempenhar (de formação especializada em supervisão pedagógica, formação de formadores e experiência profissional de supervisão). Por fim, o processo de avaliação na prática de ensino supervisionada, presente no artigo 21.º, expõe que a avaliação dos Estudantes-Estagiários é realizada pelo docente do estabelecimento de ensino superior, tendo em conta as informações fornecidas pela escola cooperante (EC), nomeadamente, as do orientador cooperante e do coordenador do departamento curricular correspondente.

Todo o projeto é delineado com vista a atingir um objetivo. Matos (2010, p.2) apresenta aquela que é considerada a meta do processo de estágio: “a integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão”. Para tal, o cumprimento de determinadas exigências é crucial. No artigo 3.º do *Regulamento do Curso – 2.º Ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário* estão presentes as principais atividades do EP. Estas englobam as atividades letivas e não-letivas realizadas na Escola; as tarefas de ensino-aprendizagem (E/A) - regência das aulas, planeamento, realização e avaliação; observação de aulas ministradas pelo professor cooperante, colegas estagiários e realização ou colaboração em tarefas definidas pelos orientadores como fundamentais para a formação profissional do estudante-estagiário (EE); as atividades incluídas nos ciclos de formação realizados na FADEUP e o Relatório de Estágio. A par destas tarefas, o artigo 8.º, não menos importante, explana os deveres do EE:

1. Cumprir todas as tarefas previstas nos documentos orientadores do EP.
2. Elaborar e realizar o seu projeto de formação (PFI).
3. Prestar o serviço docente nas turmas que lhe forem designadas realizando as tarefas de planificação, realização e avaliação inerentes.
4. Participar nas reuniões dos diferentes órgãos da Escola, destinadas à programação, realização e à avaliação das atividades educativas.

5. Participar nas sessões de natureza científica cultural e pedagógica, realizadas na Escola ou na Faculdade.
6. Elaborar e manter atualizado o portefólio do Estágio Profissional.
7. Observar aulas regidas pelo professor cooperante e pelos colegas estagiários.
8. Assessorar os trabalhos de direção de turma, de coordenação de grupo, de departamento de modo a percorrer os diferentes cargos e funções do professor de Educação Física.
9. Elaborar e defender publicamente o Relatório de Estágio, de acordo com o definido nos artigos 7º e 9º do Regulamento do segundo ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino da Educação Física nos ensinos básico e secundário.

À luz deste enquadramento, é passível que a formação inicial constitui uma etapa importante no processo de aprender a ensinar, porquanto promove e possibilita a aquisição e construção do conhecimento profissional. O uso corrente de algumas palavras por vezes banaliza-as com implicações profundas. Ultimamente, o termo “projeto de formação” (Matos, 2010) é incessantemente repetido e, no imediato, não o associamos às exigências que tal determina. Parafraseando Bárrios e Ribeiro (2002), “ser professor é uma carreira, um caminho de vida” que se começa a traçar no EP.

3.3. Contexto Institucional

O EP advém da componente de formação “Prática de Ensino Supervisionada” e é, efetivamente, a que representatividade tem na qualificação profissional. O EP é uma unidade curricular, inserida no terceiro e quarto semestre do plano de estudos do 2.º Ciclo em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP. Apesar da divisão formal em dois semestres, o EP funciona de forma contínua ao longo do ano letivo. O exercício da nossa profissão deve equacionar impreterivelmente o papel da escola e da disciplina de EF. Inserida num Sistema Educativo organizado em diferentes níveis e graus de ensino - Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Secundário – , a Educação Física é considerada componente curricular obrigatória. Num

percurso acidentado e nem sempre contínuo, esta disciplina vê os seus objetivos comprometidos pela irrelevância conferida aos primeiros anos de formação. No 1.º Ciclo valoriza-se o desenvolvimento harmonioso da motricidade. À entrada para o 2.º e 3.º Ciclo, as crianças são confrontadas com o ensino (e iniciação) às diversas modalidades desportivas com um grau de exigência acrescido. Por fim, no Ensino Secundário, quando se esperava um nível de performance razoável, os jovens – que utopicamente situar-se-iam num nível avançado -, vítimas de um currículo multiactividades, apresentam inúmeras carências (motoras, cognitivas e psicossociais). O lugar da EF na Escola é incontornável na formação do “bem saúde”. No entanto, por diversas razões (a mais recente remete para a oferta da prática de atividades físicas fora da escola), assiste-se a uma crescente desvalorização desta disciplina. A solução parte, a meu ver, das decisões tomadas, em última instância, pelos professores. Tendo como eixos estruturadores o Currículo Nacional e os Programas de Educação Física, o espaço de aula tem de ser seguro (porque é controlado pelo educador) e desafiador pela confrontação com as diversas situações (de cooperação, de conflito, de tomada de decisão individual e coletiva). O grande desafio colocado à EF opera na articulação “dos seus conhecimentos” com as demais disciplinas, com os projetos de vida dos alunos e da relação destes com a sociedade (Santiago & Funes, 2005).

3.4. Contexto Funcional

3.4.1. Sobre a escola cooperante

Com o primeiro ano do mestrado concluído, era tempo de dar lugar ao EP, começando com a candidatura às escolas. Apesar da escola onde fui colocado ser longe de onde vivo, não perdi motivação e senti que era mais um desafio.

Esta escola, situada no concelho de Valongo foi criada pelo Decreto-Lei nº 260-B/75 de 26 de maio, substituindo a Secção de Valongo da Escola Técnica de Ermesinde, a funcionar desde 1 de outubro de 1972. Tem instalações próprias na Rua Visconde Oliveira do Paço, desde o ano letivo 1986/87. A ESV é a escola

sede do agrupamento de escolas de Valongo (AEV). Este é composto por seis escolas, incluindo a escola sede (Figura 1), e tem ao seu funcionamento diversos níveis de ensino: 3º Ciclo, Cursos de Educação e Formação, Ensino Secundário, Cursos Profissionais, Ensino Recorrente e Cursos de Educação e Formação de Adultos.

É um agrupamento de escolas de excelência, reconhecido na sociedade educativa, pela qualidade das suas práticas, assumindo um papel preponderante na educação e formação da comunidade. O AEV é um espaço de aprendizagem para todos e todas, aberto às diferenças, sensível à diversidade cultural e disposto a rasgar novos horizontes, respondendo às necessidades da sociedade, alicerçada em princípios de rigor, eficiência e responsabilidade, mas também de cooperação, criatividade e autonomia.



Figura 1 - ESV

Segundo Flores e Day (2006), a maior ou menor dificuldade na adaptação ao ato de aprender a ensinar depende de um variado leque de variáveis contextuais e idiossincráticas, como por exemplo, a característica da escola. Neste quadro, posso afirmar que a EC forneceu todo o suporte necessário para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade. A ESV é composta por diversos pavilhões destinados à leção das aulas, por espaços verdes e de convívio disponíveis para todos os alunos, por um pavilhão desportivo e por dois campos de jogos com diferentes dimensões.

O pavilhão desportivo (Figura 2) está em boas condições e é constituído por um recinto multiusos com bancada e com equipamento audiovisual, quatro balneários, uma sala de professores, dois quartos de banhos, duas arrecadações

para o material e uma parede de escalada. Na entrada do Pavilhão existe uma escadaria de acesso às bancadas e um espaço de receção. No exterior, ambos os campos têm balizas e linhas de campo para a prática de futebol e andebol e 6 tabelas de basquetebol com as respetivas áreas bem sinalizadas.



Figura 2 – Pavilhão Desportivo

Relativamente ao material, a EC possui material suficiente para que todos os professores possam utilizar nas suas aulas, mas grande parte deste material já tem muito uso.

Grande parte da lecionação aconteceu no pavilhão, mas também tive a oportunidade de lecionar num exterior e numa das arrecadações quando faltava um espaço. Este último caso sucedeu-se sempre que as condições climáticas não eram as melhores quando tinha de lecionar no exterior. Apesar de existir um *roulement*, a troca de espaços dentro do pavilhão nunca era um problema (apenas tínhamos de falar com o outro professor). O facto de termos esta qualidade ao nosso dispor e de sabermos sempre qual o nosso espaço, ajudou-me no planeamento e a pensar melhor na aula. Pude pensar na forma como organizava os alunos, como realizava as transições e como dispunha os exercícios pelo espaço. Ao refletir antes sobre estas variáveis, permitiu-me agilizar processos e converter o tempo de espera em tempo de aprendizagem.

Não posso deixar de mencionar um local que vai deixar saudades que é o gabinete de professores no pavilhão. Foi um local de trabalho, de convívio, de muitas gargalhadas e de partilha entre mim e todos os professores de EF. Passei muito tempo nesta sala pequena, mas acolhedora e tranquila. Foi um prazer e privilégio poder ouvir todas as histórias, dicas e críticas dos professores e isso

tornou aquele pequeno espaço num lugar carregado de aprendizagem e significado.

3.4.2. Sobre o grupo de EF

Neste grupo consegui encontrar professores competentes que usam a sua experiência em prol do ensino e do desenvolvimento dos seus alunos. Felizmente, encontrei um grupo disposto a ajudar os colegas mais novos e a integrá-los no contexto escolar.

O grupo de EF desta escola conta agora com 8 professores, que é alargado a cada ano pelos 3 estagiários provenientes da FADEUP.

Desde cedo percebi que a preocupação com os alunos ainda estava bem patente no seio deste grupo. Notou-se o desejo em trabalhar com os mais jovens, vê-los a aprender e a evoluir e fazer a diferença na sua vida. Por este motivo, foi um prazer pertencer a este grupo. Tentei apoiar-me o mais possível neles para colmatar as minhas dificuldades. Na verdade, ao longo deste EP fiquei com a convicção que a aprendizagem da profissão acontece muito nas conversas informais que mantemos com os professores. São com estas conversas e partilhas de momentos e experiências que aprendemos melhor os contornos da formação sobre os diversos temas escolares.

A este respeito Batista e Queirós (2013, p. 43) afirmam que a “discussão entre os estudantes e os professores mais experientes, no sentido de promover o diálogo profissional e de encorajar os EEs a estabelecerem ligações entre os constructos teóricos acerca do ensinar e do aprender e as suas práticas no contexto do processo de E/A, assumem-se como determinantes”.

Com efeito, os professores deste grupo disciplinar são conhecedores da realidade escolar e têm um sentido de partilha de conhecimentos extraordinários (Goodnough, 2010). As reuniões formais serviram para partilhar, refletir e encontrar estratégias sobre alguns temas para o interesse do grupo, nomeadamente a preparação das várias atividades desportivas na escola. Estas formas de relacionamento fizeram-me sentir mais professor e com vontade em continuar a trabalhar neste grupo profissional. Nesta perspetiva, Darling-

Hammond (2003) concluiu que os professores parecem ficar mais tempo na profissão e na escola, se as relações com os seus colegas forem positivas.

3.4.3. Sobre a supervisão pedagógica

De acordo Rodrigues (2013), o PC e o professor orientador (PO) executam tarefas de orientação pedagógica, acompanhamento, orientação e supervisão do trabalho dos EEs, sendo o PC quem mais interage connosco no quotidiano, uma vez que concerne a este, a orientação dos EEs na comunidade escolar. Alarcão e Tavares (2003) consideram que a supervisão pedagógica é o processo pelo qual um professor com mais experiência norteia outro professor no seu desenvolvimento humano e profissional. Os mesmos autores salientam que supervisão visa “o desenvolvimento qualitativo da instituição escolar e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa por intermédio de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo a formação de novos agentes” (p. 144).

Na minha experiência de estágio, saber quem era o PC fez-me ficar descansado porque se tratava de uma pessoa competente, com experiência, rigorosa e que gostava de trabalhar num clima de positivo. Reina (2013) indica algumas características essenciais para ser PC: gostar de ser professor, gostar da escola, gostar do que se ensina, ser entusiasta, aceitar a inovação, aceitar desafios e confrontos, ter paixão pelo exercício físico e ser capaz de passar esse gosto aos seus alunos e EEs.

De acordo com as normas orientadoras, o PC tem a função de “apoiar e orientar os EEs, nas atividades do projeto de formação desenvolvidas na Escola, promovendo a sua integração na comunidade escolar” (p. 6).

Este agente formativo acompanhou o meu trajeto do primeiro ao último minuto. Não foi um simples vigilante da minha atuação, mas sim um observador. Quando estamos a observar determinada situação é com o intuito de mais tarde refletir sobre ela. Era isso que o PC fazia, usando uma folha de rascunho para apontar tudo ou então emitindo comentários logo após o término da aula, fazendo-nos refletir sobre as nossas escolhas e sobre situações concretas.

Semanalmente, normalmente à quinta-feira, o NE e o PC reuniam para refletir sobre as aulas e as atividades desenvolvidas e delineávamos ações futuras.

Com uma atitude questionadora, nunca nos deu soluções, mas mostrou-nos diferentes possibilidades de alteração. Ou seja, o PC tinha ideias claras, mas não fixas. Assumi, como diz Ferreira (2013, p. 122), a função de “um mapa, que entre um ponto de partida e um destino, te mostra, os possíveis caminhos”. Esta análise e reflexão crítica sobre a nossa prática profissional que decorre deste tipo de processo conduzem a uma mudança a nível da formação de professores, contribuindo para a criação de novas formas de atuação. Desta forma, o PC foi essencial para crescer ainda mais como profissional e como pessoa, contribuiu para desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências e para melhoria da minha prática profissional no decurso deste ano de estágio.

No que respeita ao PO, tive o primeiro contacto na primeira reunião com ele e os outros NE que este orientou. Naquela altura fiquei com a impressão de ser um professor bastante acessível e compreensivo com os alunos, duas características fundamentais para exercer a função de supervisor. O professor disponibilizou-se para tudo o que viria a precisar podendo mesmo entrar em contacto sempre que necessitasse. A reflexão sobre a prática letiva na escola, depois de observar as nossas aulas, foram momentos dignos de aprendizagem, onde foram discutidos vários temas provenientes das dificuldades dos EEs, entre eles: a estruturação dos objetivos de ensino, o controlo e gestão da turma e organização do ensino e a escolha das situações de aprendizagem.

A forma como estas reuniões foram conduzidas permitiram a reflexão individual, ou seja, primeiro cada EE falava sobre as aulas e depois era o PO e PC a colocarem os seus pontos de vista. O facto de sermos os primeiros a falar, fez com que criássemos as nossas argumentações com base nas nossas perceções e entendimentos.

3.4.4. Sobre o núcleo de estágio

O NE, sob orientação do PC e do PO, foi formado por três elementos: eu e mais dois colegas.

Os primeiros instantes serviram para nos conhecermos melhor e adaptarmo-nos a cada personalidade e à forma de trabalhar de cada um, até porque foi a primeira vez que tivemos oportunidade de trabalhar em grupo.

Depois de estarmos convenientemente ambientados uns aos outros, julgo que funcionamos como uma verdadeira CoP como enuncia Batista e Queirós (2013). Se entendermos esta comunidade como “group of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly” (Wenger, 2006, p. 1), facilmente se compreende que ao longo deste ano partilhámos preocupações e paixões comuns que nos tornaram mais professores. Estávamos muito tempo juntos onde refletíamos sobre as práticas nas aulas, preparávamos tarefas e discutíamos conteúdos/estratégias, que nos permitiam melhorar o processo de E/A e desenvolver mais atividades. Nóvoa (2009), a este respeito, reforça que os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipa e da intervenção conjunta na escola. Já Rolim (2013) afirma que quanto mais profícua for a cooperação entre todos os membros do núcleo, melhor será o desfecho final, derivando em profissionais mais competentes. O facto de passarmos muito tempo na EC, permitiu-nos observar as aulas um dos outros, e em grupo, comentávamos tudo o que havia para comentar. Tê-los a ver as minhas aulas foi importante para a mudança de alguns comportamentos.

Por fim, sabíamos que se nos orientássemos todos para o mesmo objetivo seria muito mais fácil encarar este ano de EP. Assim, o trabalho cooperativo, a partilha de experiências, as conversas das quais mostrávamos diferentes pontos de vista e o bom ambiente entre todos certamente enriqueceram a forma de pensar, agir e resolver problemas.

3.4.5. O 5º ano. Uma turma em início de ciclo

Esta turma era uma incógnita para mim e o facto de ser o 5ºano assustou-me um bocado porque sabia que muitos dos alunos provinham de escolas diferentes e também estavam a ter o primeiro contacto com os novos colegas. Antes de começar a lecionar, informei-me sobre a turma com o seu professor e também sobre o espaço onde iria lecionar, visto que foi na escola básica dos 2º e 3º ciclos de Sobrado, mais concretamente no pavilhão municipal de Sobrado (Figura 3), um espaço diferente do que estava habituado.

Outro dos meus receios era que a turma não estivesse interessada e empenhada nas aulas por ser um professor diferente a lecionar, mas, felizmente, os meus alunos não demonstraram atitudes de desinteresse, antes pelo contrário, senti que tinham muita vontade e empenho em querer fazer o melhor possível.

Esta turma era constituída por 26 alunos – 13 raparigas e 13 rapazes -, com idades compreendidas entre os 9 e 11 anos de idade. Foi durante o 2º período que tive a oportunidade de lecionar a modalidade de basquetebol a esta turma.



Figura 3 - Escola básica dos 2º e 3º ciclos de Sobrado e Pavilhão Municipal de Sobrado.

3.4.6. A outra turma, mas em final de ciclo: O 12º ano

Na altura de distribuir as turmas, afirmei a minha vontade em lecionar esta turma porque depois do primeiro contacto com esta, senti que seria onde eu me ia estar mais à vontade. O NE experienciou lecionar todas as turmas nas duas primeiras semanas de aulas e passadas essas semanas, em reunião com o PC, este tinha a mesma opinião do que eu e então decidi atribuir-me o 12ºCT2.

Das observações feitas pelo PC fiquei a saber que esta turma tinha alguns graves problemas de indisciplina, mas que eram empenhados.

A turma era constituída por 22 alunos, 10 raparigas e 12 rapazes, com uma média de idade nos 17 anos.

4. Realização da Prática Profissional

4.1. A reflexão antes do ensino

Antes da prática pedagógica, o professor é “convidado” a preparar o ensino, pois nada é desprovido de fundamento, de objetivos e de estabelecimento de caminhos. Apesar de aceitar a incapacidade que a preparação e o planeamento têm em abranger toda a diversidade do ensino, Bento (2003, p. 16) enfatiza a necessidade da sua realização por parte do professor para se alcançar um “ensino educativamente eficaz”. Graça (2001) evidencia que o planeamento do professor constitui uma janela estrategicamente privilegiada para contemplar o ensino.

Compreender o planeamento do professor é perceber como o mesmo transforma e interpreta o conhecimento e formula intenções e atua em função disso (Clark & Dunn, 1991).

No seguimento das ideias anteriores, conclui-se que as concepções que os professores possuem acerca dos conteúdos de ensino e acerca do contexto educativo em que está inserido se refletem no modo como pensam e operacionalizam as suas práticas de ensino (Graça, 2001). Perrenoud (2002) afirma que a qualidade da formação depende, sobretudo, da concepção do professor, que visa democratizar o acesso aos saberes, desenvolver a autonomia dos alunos, o seu sentido crítico, as suas competências de atores sociais e a sua capacidade de construir e defender determinado ponto de vista. Bento (2003, p. 7), nesta perspetiva, destaca que “todo o projeto deve encontrar o seu ponto de partida na concepção e conteúdos dos programas ou normas programáticas de ensino, nomeadamente na concepção de formação geral, de desenvolvimento multilateral da personalidade e no grau de cientificidade e

relevância prático-social do ensino. Deve ter em conta o papel da atividade dos alunos no seu próprio desenvolvimento – atividade “ativa”, consciente, progressivamente autónoma e criativa – assim como a dialética de condução pedagógica (professor-ensino) e de atividade autónoma (alunos-aprendizagem)”. Crum (2001, p. 187) advoga que, no âmbito do desenvolvimento do currículo, a conceção de EF cumpre uma função legitimadora, respondendo à questão: “Why should Physical Education be part of the curriculum?”. Por outro lado, também funciona como mapa de orientação para a criação de processos inovadores, ou como um instrumento condutor para o planeamento das aulas de EF.

De acordo com as Normas Orientadoras da Unidade Curricular Estágio Profissional, a conceção consiste em “projetar a atividade de ensino no quadro de uma conceção pedagógica referenciada às condições gerais e locais da educação, às condições imediatas da relação educativa, à especificidade da EF no currículo do aluno e às características dos alunos” (p. 4), através da análise de vários documentos normativos centrais e locais. Nesta medida, foi necessário realizar uma apreciação crítica aprofundada sobre: o Programa Nacional de Educação Física de 10º, 11º e 12ºs anos, Curso Científico-Humanístico e Cursos Tecnológicos, o Projeto Educativo (PE) da EC, o Regulamento Interno (RI) da EC, o RI das aulas de EF e o Plano Anual de Atividades da EC. As condições físicas, nomeadamente, os espaços de aula, os materiais disponíveis e as características individuais de cada turma foram também variáveis de grande importância, que influenciaram a forma como EE concebeu o ensino. Graça (2001), a este respeito, salienta que o conhecimento que o professor tem da disciplina que leciona interage com conhecimentos, convicções e crenças acerca da educação, do E/A, acerca dos alunos e acerca dos contextos educativos.

4.1.1. Abordagem crítica aos documentos centrais

Bento (2003) afirma que o programa de ensino numa dada disciplina possui o lugar central no conjunto dos documentos para o planeamento e preparação direta do ensino pelo professor.

Ainda segundo o mesmo autor, o programa ou *curriculum* deve fornecer a orientação norteadora para a planificação do ensino e para a elaboração dos materiais complementares (como por exemplo, materiais de ensino, tabelas de avaliação, fichas de trabalho, entre outros elementos).

Consciente que a eficácia do ensino é influenciada pela competência crítica que os professores demonstram em relação ao programa, a análise conjunta deste documento foi das primeiras tarefas solicitadas pelo PC ao NE. Com efeito, o primeiro documento a ser analisado foi o Programa de Educação Física de 10º, 11º e 12ºs anos, do Curso Científico-Humanístico e do Curso Tecnológico, uma vez que a turma que iria acompanhar ao longo do ano era do 12º.

Antes de proceder à análise minuciosa do programa da disciplina de EF, julgo ser importante enquadrá-la no plano curricular dos cursos do ensino secundário da EC.

Da análise deste documento, saliento que o mesmo é elaborado a nível nacional para garantir que haja uma equidade dos conteúdos. Com efeito, compete ao docente examinar, interpretar e agir em concordância com estes, adaptando-os às condições da escola e recursos da comunidade, num projeto que vá de encontro aos seus alunos. É esta adequação dos níveis de exigência, da duração e da periodicidade das matérias, sustentadas numa avaliação inicial, que solicita ao professor a capacidade de pensar e refletir sobre a realidade.

Nesta medida, o programa assume-se como um documento orientador que indica aos professores o norte para o desenvolvimento dos alunos, apresentando as competências que devem ser adquiridas e trabalhadas em cada ano de escolaridade e delega no professor a escolha da estratégia mais adequada. Para que um programa demonstre qualidade, na perspetiva de Crum (2012), este deve contribuir para: a) o desenvolvimento de uma identidade pessoal do movimento; b) a aprendizagem afetiva no que concerne ao movimento, exercício, desporto e dança; c) a aprendizagem técnico-motora; d) a aprendizagem sócia motora; e) a aprendizagem cognitivo-reflexiva no que concerne ao movimento, exercício, desporto e dança; f) o enriquecimento da vida escolar.

O Programa de Educação Física de 10º, 11º e 12ºs anos, do Curso Científico-Humanístico e do Curso Tecnológico assenta-se na seguinte conceção: “valor educativo da atividade física pedagogicamente orientada para o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno” (p. 6).

Para Batista et al. (2013) esta conceção materializa-se na apropriação de habilidades e conhecimentos, na elevação das capacidades do aluno e na formação das aptidões, atitudes e valores, proporcionadas pela exploração das suas possibilidades de atividade física adequada – intensa, saudável, gratificante e culturalmente significativa. Este desenvolvimento está bem patente nos princípios e nas finalidades propostas para o ensino secundário. A garantia da prática desportiva, a promoção da autonomia, a valorização da criatividade e a orientação da sociabilidade, são os princípios fundamentais consagrados nos programas. Relativamente às finalidades, é visada a aptidão física (na perspetiva da melhoria da qualidade de vida), a compreensão e aplicação dos princípios nos diferentes tipos de atividades e o reforço do gosto pela prática desportiva nos alunos.

Da análise efetuada ao nível da articulação vertical, verifiquei uma diferenciação entre o 10º ano e os restantes, no que concerne ao nível das matérias. O 10º ano tem, predominantemente, o caráter de revisões/reforço, no sentido de os alunos não só poderem avançar em determinados conteúdos, mas também para compensar ou recuperar os alunos/turmas em áreas em que revelam mais dificuldades. No 11º e 12º admite-se, como regra geral, a escolha dos alunos/turma pelas matérias em que preferirem aperfeiçoar-se, sem se perder a variedade e a possibilidade de desenvolvimento ou “redescoberta” de outras atividades, dimensões ou áreas da disciplina de EF. Assim, propõe-se que escolham, em cada ano duas modalidades desportivas coletivas, outra de ginástica ou de atletismo, uma de dança e duas das restantes. A existência do regime de opções constitui, na minha perspetiva, uma mais-valia para os alunos, pois estes podem aperfeiçoar as suas habilidades nas matérias que mais os motivam. Batista et al. (2013) salientam que o modelo de organização curricular adotado permite que os alunos se aperfeiçoem nas matérias da sua preferência, sendo que as estratégias organizacionais deverão permitir respeitar, o mais

possível, as preferências de cada aluno, sem o submeter incondicionalmente às preferências ditadas pela maioria.

Da reflexão sobre os conteúdos para as diversas modalidades, destaquei, como aspeto positivo, a realização das habilidades em situação de jogo, pois o ensino da técnica deve aparecer subordinado à tática, prevalecendo a importância que o programa dá para o ensino contextual das habilidades. No entanto, o mesmo programa também apresentava aspetos menos positivos, como a forma de jogo 11x11 para a modalidade de Futebol. Apesar de ser esperado que os alunos atinjam o nível avançado no ensino secundário, a realidade evidencia que essa expectativa é desajustada. Também ao nível das infraestruturas das escolas, o jogo 11x11 dificilmente será lecionada por não existir condições para tal. Já na modalidade de Badminton evidenciaram-se algumas incongruências, como é o exemplo do batimento drive. Este batimento, específico do jogo de pares, aparece como um dos conteúdos a lecionar no nível elementar, onde é apenas exercitado o jogo de singulares. Também, numa situação de aprendizagem, o programa apresenta o remate sem indicar o que acontece ao volante nem a ação defensiva do colega, omitindo, desta forma, a introdução do bloqueio como resposta à ação ofensiva.

A realização deste EP serviu para ficar com a certeza que cumprir com o estipulado nos programas curriculares do Ministério da Educação não foi nem nunca será uma tarefa fácil para qualquer docente. O elevado número de modalidades a abordar durante o ano letivo, o tempo reduzido de lecionação para cada uma, o nível de exigência colocado pelo programa e a real competência motora dos alunos, são fatores, que de forma conjugada, contribuem para que estes estejam em constante iniciação na disciplina de EF. Nesta ideia, está claramente vinculada a conceção de multiactividades que o programa enfatiza. Na minha opinião, esta é uma conceção de fazer muito e aprender pouco. Seria preferível estabelecer unidades didáticas (UDs) mais longas para que as aprendizagens sejam melhor consolidadas. De acordo com Graça (2014), o ensino de diversas modalidades começou a ser moda no currículo da EF a nível internacional, mas que é bastante criticado pelo seu cariz breve, descontínuo e inconsequente tratamento didático (Ennis, 1999).

Face à análise efetuada a este documento, concluo que a conceção vinculada na disciplina de EF é a de educar o aluno através do desporto, do movimento e do corpo, para a saúde e para aquisição de estilos de vida saudáveis, promovendo sempre a componente social. Perante estes princípios, durante este ano trabalhei com o objetivo de desenvolver as competências técnico motoras, sócio motoras e reflexivas enunciadas por Crum (1993). Desta forma, foi minha intenção ensinar as habilidades primordiais para o sucesso na modalidade (lançar, rematar, passar, correr, entre outros) e desenvolver o saber estar na vitória e na derrota, fazendo os alunos compreender a repercussão positivas e negativas que as suas ações podem ter na sua vida e na sociedade. Nesta linha de pensamento e segundo Crum (1994), considero pertinente enquadrar a EF numa conceção sócia crítica, uma vez que esta encara a disciplina como espaço de aprendizagem, mas também como um espaço de educação que promove um estilo de vida ativo e saudável, preparando os alunos para uma vida futura em sociedade.

4.1.2. Análise aos documentos locais

Para adequar o ensino ao contexto, é vital que o professor conheça a realidade, que a interprete e atue sobre ela para proporcionar um ensino que contribua para a formação de pessoas autónomas, competentes, conscientes, respeitadores e que saibam viver em sociedade.

É, então, necessário que se relacionem os documentos centrais com os locais, com vista a contextualizar e adaptar o ensino no local. Com este intuito, para além da análise dos programas centrais, também foi solicitado a análise dos seguintes documentos:

- O PE que se assume como uma carta de qualidade e um instrumento de organização e gestão, que expressa as metas, os valores, princípios e prioridades da escola, sendo um fio condutor para toda a organização educativa. Ao longo deste documento é evidente a preocupação da EC em fornecer uma formação integral e holística, onde a sabedoria alia-se ao saber ser. Esta conjugação está bem patenteada no lema da escola.

- O RI, que é um documento regulador da atividade da escola, pois define o regime de funcionamento da mesma, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão e das estruturas de orientação educativa, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar. Tem como finalidade a promoção de uma convivência harmoniosa entre todos os membros em busca de uma formação integral do aluno. Este documento normativo é elaborado pelo Conselho Pedagógico, aprovado pela Direção Pedagógica da EC.
- O Plano Anual de Atividades, que se apresenta como um instrumento de organização e gestão da escola, contextualizando as diversas atividades a desenvolver ao longo de um ano letivo, a sua organização e os seus recursos, de forma a concretizar os princípios constantes do PE.

A análise destes documentos para além de me dar a conhecer a cultura que se vive dentro da EC, os seus princípios e as suas normas, permitiu-me perceber que esta tem em sua posse condições pedagógicas e administrativas para a consecução dum ensino com garantia de qualidade, com capacidade de elevar o ser humano no saber ser, no saber estar, saber fazer.

Ao ler e refletir sobre os diversos documentos, aprendi que o PE, o RI e o Plano Anual de Atividades são os documentos que concretizam o processo de autonomia da escola, pois é através destes que se define a orientação concetual pela qual se vai orientar a sua atuação pedagógica, tanto na componente curricular como em todas as atividades de complemento e enriquecimento curriculares, ou extracurriculares.

4.1.3. Planeamento

“Pre-service teachers will not really begin to think as educators until they can establish goals for what they want to do, select what they do in light of those goals, and evaluate what they do based on those goals” (Rink, 2014, p. 218). Planear, objetivar e avaliar, são as condições necessárias, segundo a autora, para pensar como um professor. Com efeito, o processo de E/A deve ser guiado e planeado consoante os objetivos que pretendemos alcançar, tendo sempre o aluno como elemento central. É nesta antecipação mental do ensino (Bento,

2003) que devemos estabelecer objetivos concretizáveis, mas desafiadores que levem o aluno a um patamar superior.

Para Bento (2003, p. 13), o planeamento é a “condição básica da direção pedagógica do ensino pelo professor”, estabelecendo, neste EP, o caminho para se atingir os objetivos. Para o mesmo autor, planear significa que o professor, de acordo com vários princípios, congrega as informações obtidas nos programas, tendo em consideração as condições pessoais, sociais, materiais e locais, a fim de guiar o processo de desenvolvimento dos diferentes domínios da personalidade dos alunos. Por seu lado, Placek (1984) coloca em evidência o carácter instrumental da tarefa ao definir o planeamento como um momento em que os professores estão sentados à frente de um papel, com caneta na mão e formulam o currículo, as UD's e os planos de aula (PAs), baseando-se na sua experiência e de acordo com as suas conceções. Já Goc-Karp e Zakrajsek (1987) entendem que habilidade de planear e de tomar decisões assume uma função central no papel do professor. Planear, para além de antecipar o futuro, significa, também, refletir antes da ação, neste caso, do ensino.

Neste EP, estas competências foram essenciais no sentido que permitiram a organização eficaz do ensino, dos estudantes, do espaço e dos recursos disponíveis de forma a conduzir os alunos a alcançar os objetivos num curto espaço de tempo (Metzler, 2011). Bento (2003), na tentativa de atribuir uma lógica na realização progressiva do ensino, aponta para a necessidade de existirem diversos níveis de planeamento e preparação do mesmo: o plano anual, UD e o PA.

4.1.3.1. O plano anual

Arends (2008) considera que a elaboração do plano anual é de extrema importância, pois para incluir os tópicos desejados é exigido ao professor que se questione sobre o que é realmente importante ensinar, que tome decisões acerca das prioridades e que tenha em atenção as horas de ensino disponíveis durante o ano. Com esse intuito foi-nos proposto realizar um documento, onde estivesse indicado a distribuição das modalidades e respetiva carga horária.

Sabia que não era um planeamento aprofundado, mas que devia ser realizado de forma consciente e fundamentada, pois influenciaria os consequentes níveis de planeamento (Bento, 2003; Rink, 2014). A este respeito, Bento (2003) sugere que o sucesso do planeamento relaciona-se com a forma como as indicações advindas do programa são percebidas e concretizadas como um todo, tendo em conta a análise do contexto e dos alunos. Também Rink (2014) acentua a importância dos programas no que diz respeito ao auxílio que estes podem dar aos professores no estabelecimento de prioridades relativamente ao que é mais pertinente ensinar aos alunos em cada nível de ensino.

Tendo em consideração as diretrizes do Programa Nacional de Educação Física para o ensino secundário e as adaptações realizadas pela EC, o grupo de Educação Física escolheu que modalidades deveriam ser abordadas, tendo em conta os espaços disponíveis, intercalar as modalidades coletivas com as individuais e as atividades internas já marcadas, como era o caso do corta-mato escolar. Assim, as modalidades inicialmente planeadas foram as seguintes: Basquetebol, Voleibol, Escalada e Dança. Basquetebol era só lecionada no exterior e ao longo do ano letivo enquanto que as outras foram lecionadas por cada período, na ordem atrás descrita.

Por último, considero que o documento elaborado neste nível de planeamento foi ajustado ao que se pretendia. Não foi pormenorizado, mas conseguiu dar uma perspetiva global, situando e concretizando o programa de ensino na EC e nas pessoas envolvidas (Bento, 2003). Acresce, como se depreendeu desta reflexão, este deve ser um documento aberto e nunca fechado, pois é sempre suscetível a alterações.

4.1.3.2. A unidade didática

Depois de ultrapassar o primeiro nível de planeamento, chegamos ao segundo: as UD's.

Esta é uma das tarefas mais importantes quando se parte para a elaboração dos PA, pois é neste nível meso que tudo se desenrola. Por este motivo é que Bento (2003, p. 76) afirma que “em torno da UD decorre a maior

parte da atividade de planeamento e de docência do professor”. Siedentop (2008), por sua vez, refere que o principal objetivo deste nível de planeamento consiste em conseguir que todos os alunos, independentemente das suas características individuais, possam alcançar os objetivos individuais de cada um para aquela matéria de ensino.

Sabendo que sem este nível de planeamento, tudo caminha no vazio e carece de sustentação, as UD's foram criadas tendo por base o Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC) de Vickers (1990), nas quatro categorias transdisciplinares: fisiologia do treino desportivo, cultura desportiva, habilidades motoras e conceitos psicossociais. A abrangência destas categorias é apoiada por Bento (2003) quando argumenta que o planeamento da UD não se deve dirigir apenas para a matéria em si, mas para o desenvolvimento da personalidade (habilidades, capacidades, conhecimentos, atitudes) dos alunos, pelo que deve, sobretudo, explicitar as funções principais assumidas por cada aula. Já Siedentop (2008) também defende que os conteúdos das UD's devem cumprir os três domínios da educação: o motor, o cognitivo e o afetivo.

Na sua elaboração tentei sempre dar uma sequência lógica aos conteúdos e para isso contei com a ajuda do suporte bibliográfico fornecido nas didáticas específicas do primeiro ano desde ciclo de estudo, dos livros publicados pelos docentes da FADEUP e do PC. As UD's são essenciais para a atuação profissional dos EEs, porque ajuda-nos a justificar as nossas opções e a refletir sobre o que pode ser melhorado.

Deste modo, este plano foi realizado após ser determinado o nível inicial dos alunos, através da avaliação diagnóstica (AD) efetuada no início de cada matéria de ensino, pois só assim consegui ajustar os conteúdos às reais necessidades dos alunos, permitindo organizar a aprendizagem segundo níveis de desempenho, como foi necessário fazer.

De salientar, também, que a organização dos conteúdos, nas modalidades coletivas, foi sempre do topo para a base, colocando o jogo como grande influenciador do processo de aprendizagem. Nas modalidades individuais, optei por organizar a matéria da base para o topo, uma vez que parti de habilidades mais simples para chegar ao 'produto final'. A base da minha

escolha foi a realização da AD que possibilitou verificar que os meus alunos tinham algumas dificuldades nos conteúdos que iam ser abordados e também porque eram modalidades (escalada e dança) em que eu não me sentia muito à vontade.

Como a UD é um plano, uma antecipação da realidade, é normal que este estivesse sujeito a algumas alterações e isso verificou-se sempre que foi necessário, mais concretamente na UD de basquetebol porque, como a modalidade era só lecionada na parte exterior, sempre que a leção não era possível devido a razões climáticas, havia a necessidade de a alterar.

4.1.3.3. O MEC

Tal como já foi referido, as UD's foram elaborados sob a égide das orientações do MEC de Vickers (1990), que reflete um pensamento transdisciplinar, onde se identificam as habilidades e estratégias de uma modalidade desportiva – a matéria de ensino do professor de EF – e mostra como os conceitos das ciências do desporto influenciam o processo de E/A. Tal como refere Vickers (1990, p. 13), “a knowledge structure reflects a crossdisciplinary framework; that is, it identifies the skills and strategies in a sport and shows how sport science concepts (...) have affected their performance, teaching, and coaching”. Este modelo de instrução baseado no conteúdo, dá grande ênfase ao conhecimento e assume-se como determinante em todas as decisões futuras, servindo de guião para o ensino.

Este modelo, ao surgir como meio de conexão entre o conhecimento processual e o conhecimento declarativo, permite que o professor reflita a sua prática em três grandes frases: a de análise, da tomada de decisão e a de aplicação. Por sua vez, estas fases são subdivididas em oito módulos (Vickers, 1990). No primeiro momento de análise, tive de examinar a modalidade que ia lecionar aos alunos, procurando conhecer melhor o seu conteúdo nas diversas categorias transdisciplinares com o objetivo de organizar de forma coerente todo o ensino (Módulo I).

Posteriormente, foi necessário conhecer o contexto e o ambiente em que o processo de E/A se desenrolou (Módulo II) e analisar de forma rigorosa as características dos alunos, através de uma avaliação prévia, para evitar que as atividades que propunha fossem desajustadas (Módulo III). Para esta fase, o apoio em bibliografia específica e em documentos das unidades curriculares do primeiro ano de mestrado; a caracterização da instituição, dos espaços desportivos, assim como a caracterização inicial da turma, foram essenciais para o ensino de cada uma das modalidades.

Depois de analisar, estava na altura de decidir. Decidir o que ensinar e por que ordem e de que forma e com isso justificar as minhas opções (Módulo IV). E porque o meu propósito era melhorar a competência integral dos meus alunos, tentei formular objetivos concretizáveis e que não estivessem desfasados com a realidade (Módulo V) e avaliei-os para perceber como o processo estava a decorrer (Módulo VI). Uma vez que tudo isto se corporaliza no que é feito, no que é exercitado, considero que o professor deve refletir se as situações de aprendizagem e a progressão entre as mesmas proporcionam aos alunos as condições necessárias para que alcancem os objetivos propostos (Módulo VII).

Para culminar, todo este planeamento é materializado na elaboração de UD's, PA, grelhas de avaliação e reflexões de aula.

Apesar da sua elaboração ser morosa, a sua utilidade neste ano de EP foi essencial porque possibilitou planear de forma coerente e articulada, justificando as tomadas de decisão.

Por outro lado, o facto de todos os aspetos fundamentais a um processo de planeamento estarem congregados num só documento me facilitou imenso a consulta dos conteúdos para a elaboração dos PA, pois estes estavam em estreita articulação com este modelo de planeamento.

4.1.3.4. O plano de aula

Chegamos à forma de planeamento mais detalhada (nível micro): o PA. Tenho a consciência que a elaboração deste nível foi muito facilitada pela

elaboração das UD. Tal como refere Metzler (2011) um bom planeamento ao nível da UD facilita o plano de cada aula dessa mesma unidade. Bento (2003) vai mais longe quando refere que não se pode planear e elaborar uma aula, sem se ter em consideração o plano anual e a UD. Para este planeamento a curto prazo, foi-me fornecido um modelo, uma grelha, com uma estrutura tripartida. Bento (2003) advoga que qualquer sessão de ensino racionalmente organizada se estrutura normalmente em três partes: parte preparatória, parte principal e parte final, com características temporais e conteúdos próprios, refletindo os objetivos essenciais e estratégias de condução de ensino da sessão/aula. Nos planos realizados, a nomenclatura adotada foi: parte inicial, fundamental e final.

Em todas as aulas, a parte inicial destinou-se à verificação das presenças dos alunos e ao circuito de treino funcional que servia como ativação geral e também para desenvolver as capacidades condicionais e coordenativas dos alunos.

Relativamente à verificação de presenças, foi uma tarefa que deixei de despendar tempo com ela à medida que fui conhecendo os alunos e também, recorrendo às fichas de registo de treino funcional. Houve sempre a preocupação em alterar os exercícios do circuito consoante a modalidade a ser praticada na parte fundamental, trabalhando as capacidades que iriam ser mais requisitadas.

Na parte fundamental, a mais longa das três estruturas, cumpriram-se as funções didáticas das aulas. A seleção das situações de aprendizagem tiveram sempre em atenção o cumprimento dos objetivos a alcançar para cada aula, estipulados na UD. Nem sempre foi simples esta tarefa, pois tinha receio de estar a ser muito ambicioso e não corresponder às necessidades dos alunos.

A última parte da aula (parte final) serviu essencialmente para fazer breves reflexões sobre o que foi realizado pelos alunos, retirar dúvidas que tenham ficado por esclarecer sobre conteúdos lecionados e emitir alguns FB sobre o seu comportamento e empenho na sessão. Foi também um momento para informar os discentes sobre os conteúdos a abordar na aula seguinte e com a ajuda destes, arrumar o material. Rosado e Mesquita (2011, pp. 92-93) mencionam que “o encerramento da sessão deve ser organizado em torno de duas funções: uma função de revisão/consolidação dos conteúdos lecionados,

num alinhamento estreito com os objetivos e conteúdos de aprendizagem, e uma função de motivação prospetiva”.

A organização didático-metodológica foi sempre uma preocupação na elaboração dos planos. Preparar a aula para que não se perdesse muito tempo em transição foi um desafio.

Desta forma, tentava projetar o que ia acontecer e antever o que podia correr mal, o que era quase impossível, porque uma das características da realidade da prática pedagógica é a imprevisibilidade e a diversidade. Mas, para minimizar os efeitos surpresa, ao planear tive muito cuidado na formação dos grupos e na organização e disposição espacial do material e da turma durante toda a aula. Esta estratégia, aliada à criação de rotinas permitiu uma rentabilização significativa do tempo útil de aula.

4.2. Condução do processo de ensino-aprendizagem

4.2.1. As primeiras interações, as principais impressões

O dia 23 de setembro de 2016 vai ficar para sempre marcado na minha vida visto que foi a primeira vez que lecionei. Aula preparada, discurso estudado, tarefas delineadas, nervosismo e muita ansiedade. É costume ouvir-se que as primeiras impressões são as que ficam e por isso ambicionava marcar aqueles primeiros momentos de forma positiva. Queria transmitir a ideia de um professor seguro e não autoritário, com o objetivo claro de contribuir para a formação dos alunos, através do movimento e do desporto. Contudo, na primeira instância não consegui alcançar esta premissa. Cometi erros na minha postura (demasiado descontraído e permissivo), passando a ideia de que era como eles e não o professor deles.

Consciente que a minha relação com a turma influenciaria as restantes dimensões de intervenção pedagógica, procurei mudar a minha atitude perante os alunos, de forma a ganhar a confiança deles e transmitir-lhes que podiam contar comigo para os ajudar nas suas dificuldades, tanto dentro como fora do

espaço de aula, mas também que eu era o professor e que estes me tinham de respeitar como tal.

Face a estas primeiras impressões, surge a necessidade de refletir sobre a minha atuação nas várias dimensões de intervenção pedagógica do professor: controlo e disciplina da turma, gestão e organização da aula, instrução, clima de aprendizagem e a relação professor-aluno (Rink, 2014; Siedentop, 2008).

4.2.2. A relação pedagógica professor-aluno e a sua contribuição para um clima de aprendizagem positivo

Ao longo das minhas vivências escolares, tive sempre ótimas relações com os professores de EF e, talvez por esta razão, durante este ano de EP, tentei apostar fortemente nesta dimensão relacional para aumentar a motivação dos meus alunos. De acordo com Postic (1984) é no tipo de diálogo que estabelece com a turma que o professor constrói o clima de aula, aspeto este que foi preciso melhorar na minha intervenção.

Como foi referido anteriormente, no início do ano letivo, era demasiado descontraindo e permissivo, o que fez com que não tivesse controlo. Sinto que adotei esta atitude subconscientemente porque queria ter uma relação com a turma como as que tive com os meus professores. Nessa altura, em reflexão com o PC, tive a consciência que para conseguir esse tipo de relação, tinha de ser mais autoritário e rígido, para ganhar o respeito deles primeiro e só depois criar outros tipos de laços. Foi com isto em mente que encarei as aulas, sempre com o objetivo de uma ótima relação com todos os alunos. Comecei a estar mais à vontade no espaço de aula e a conquistar a minha liderança, ganhando a confiança e respeito da turma.

Com esta mudança de atitude promovi a partilha de sentimentos dos alunos com a minha pessoa, desabafos, conversas sobre os seus gostos, sobre a prática desportiva fora da escola e aconselhamentos. Destaco o ótimo relacionamento com um grupo de alunos, que no início eram os que causavam mais problemas nas aulas, mas que ao longo do ano isso foi mudando, passando a ser bons amigos dentro da EC e fora desta.

Siedentop (2008) afirma que o professor poderá influenciar a vida do estudante se a sua relação com ele for fomentada em sentimentos e sensações.

Para além disso, resta-me recordar com saudade as brincadeiras nos corredores e depois das aulas. Sempre que dava por terminada a aula, alguns alunos ficavam sempre mais um bocado para falarmos e “estarmos na brincadeira para relaxar”, como eles costumavam dizer.

Nesta perspetiva, Siedentop (2008) analisa que a grande parte das interações interpessoais deveriam acontecer fora do tempo dedicado às atividades escolares. Foram momentos, onde sempre imperou o respeito mútuo que, me aproximaram dos alunos, me fizeram sentir mais confiante e formar um grupo com objetivos distintos, mas com o mesmo propósito: o sucesso escolar deles.

Ao criar esta relação, senti um ambiente de aula mais descontraído e propício à existência de aprendizagens, de confiança e de entreajuda e favorável ao desenvolvimento motivacional dos alunos. Nesta medida, é imprescindível que o professor invista nesta relação pedagógica positiva, uma vez que existe estreita ligação entre esta relação, a qualidade e os resultados do ensino (Bento, 2003).

No entanto, a criação de um bom clima de aprendizagem não se cinge apenas à relação que o professor estabelece com os alunos. As restantes dimensões e respetivas variáveis também contribuem expressivamente para esse clima se forem bem geridas. Importa, então, refletir sobre as seguintes dimensões de intervenção pedagógica do professor: controlo da turma, organização e gestão da aula e instrução.

4.2.3. Controlar a turma pela implementação de regras e rotinas

Pelo seu cariz iminentemente prático, as aulas de EF têm um modo de funcionamento distinto das restantes. Devido à partilha de espaços atribuídos à disciplina, à existência de grupos em atividades de cooperação e de oposição, à possibilidade de contactos físicos e interações frequentes, é fácil entender que há uma especificidade muito considerável nestas aulas (Oliveira, 2001).

Neste quadro, Oliveira (2001) destaca que as primeiras aulas do ano letivo têm consequências na organização das mesmas no decurso do ano. Com base nesta premissa, as regras apareceram logo no início do ano, sendo que algumas delas foram transversais ao ano letivo, como foi o caso do seguinte exemplo: “No final do circuito do treino funcional, toda a gente ajuda a arrumar o material”.

As regras essenciais para a convivência no espaço de aula foram explicadas no dia de apresentação, pelo PC.

Todas as regras foram consideradas fundamentais para o funcionamento das aulas e estavam divididas por grupos: instalações e material desportivo (“Conservar o material e manter o mesmo limpo”), equipamento (“Para as aulas de EF debes trazer: sapatilhas e meias, calção e t-shirt, toalha, chinelos e produtos de higiene”) e higiene e saúde (“O banho faz parte da aula e, por isso, é obrigatório). Numa perspetiva mais abrangente, incluímos as regras do respeito pelos outros, da pontualidade e de assiduidade.

Rink (2014) e Siedentop e Tannehill (2000) acrescentam que as regras devem ser pensadas para aspetos que ocorrem frequentemente nas aulas, de forma a permitir que as mesmas decorram sem problemas, demoras ou interrupções, para que o professor dirija a sua atenção para os outros aspetos importantes. Para esta descentralização ocorrer, foi necessário que os alunos interiorizassem e consolidassem as regras, para que as mesmas se transformassem em rotinas.

Na minha prática pedagógica, os alunos demoraram a assimilar algumas das regras, algo que foi corrigido ao longo do ano.

Algumas das regras foram aparecendo como resposta ao contexto, neste caso, matéria de ensino. Por exemplo, na modalidade de Escalada, onde os alunos só poderiam começar a escalar depois de eu verificar se todos os requisitos de segurança estavam cumpridos.

No que concerne ao espaço de ensino, não senti necessidade de alterar as regras e rotinas porque independentemente onde a aula era lecionada, as mesmas mantinham-se inalteráveis.

Relativamente às características dos professores, Rink (2014) advoga que estes devem ser mais proativos do que reativos, usando estratégias para

desenvolver ou manter um clima de aula positivo e orientado para a aprendizagem, com o menor tempo possível em tarefas de gestão e com mais tempo em tarefas instrucionais. Neste sentido, a criação de grupos, a forma ininterrupta como me movimentava pelo espaço com o objetivo de fazer sentir a minha presença junta de todos os alunos e de os ter no meu ângulo de visão, foram algumas estratégias encontradas que contribuíram para a redução dos tempos de espera e prevenção da ocorrência de comportamentos de indisciplina.

Assim, concluiu-se que, na disciplina, o mais importante é a liderança do professor. A segurança, a tranquilidade, o sentido de justiça perante as diversas situações, o conhecimento, a competência, a forma de estar e o relacionamento com os alunos, foram fatores que contribuíram para o controlo eficaz da turma e para o reconhecimento da minha liderança.

No início, sentia que precisava de rentabilizar mais as aulas, pois a turma demorava muito tempo nas transições. Razão pela qual introduzi a estratégia da contagem decrescente para acelerar as mesmas. Durante a instrução era muitas vezes interrompido por conversas paralelas. Para minimizar esta conduta, optei por me calar assim que ouvia alguém a falar.

Termino esta reflexão sobre as estratégias de ensino da turma, destacando que para existir disciplina nas minhas aulas, primeiro tive de promover a compreensão do espaço e do papel dos alunos, assim como das suas responsabilidades. Foi fundamental demonstrar conhecimento e competência suportados por uma atitude proativa e dinâmica no espaço, fazendo com que os alunos confiassem em mim como professor.

Um dos parâmetros que pode ajudar o professor a controlar a turma é a gestão e organização da aula. Estrela (1992) vai de encontro desta perspetiva referindo que, o problema central da indisciplina poderá ser consideravelmente reduzido se os professores se tornarem mais eficazes a organizar e gerir a aula. É na procura dessa eficácia que a seguinte reflexão ganha extrema importância.

4.2.4. Organizar e gerir a aula

No panorama escolar, Estrela (1992) refere que, hoje o professor tem de ser um gestor da sala de aula e um organizador da aprendizagem, porque essa gestão é necessária para prevenir e lidar com as situações de indisciplina. De acordo com Rosado e Ferreira (2011) é importante assegurar um bom funcionamento do sistema de gestão e cuidar dos problemas de indisciplina e da ordem da aula. Para os mesmos autores, o sistema de gestão das tarefas corresponde a um plano de ação do professor/treinador que tem, ainda por objetivo, a gestão do tempo, dos espaços, dos materiais, dos alunos e das situações de aprendizagem, visando obter elevados índices de envolvimento, através da redução da indisciplina e fazendo uso eficaz do tempo” (p. 189).

Segundo Quina (2009), uma boa organização facilita grandemente as condições de E/A e assume-se como indispensável no sucesso pedagógico. Para o mesmo autor, existem vários tipos de organização, sendo estes, organização por vagas, organização em circuito, organização massiva, organização em estafetas, organização em percurso e organização por áreas.

Ainda, de acordo com este autor, todas estas organizações têm objetivos comuns que são: economizar tempo, garantir a segurança e facilitar o controlo dos alunos. No entanto, cada uma destas organizações tem características e exigências próprias.

Neste EP, vários tipos de organização foram utilizados de acordo com a matéria de ensino. As organizações por vagas e em estafetas foram utilizadas na modalidade de Escalada. Esta organização permitiu-me ter um bom controlo da turma ao mesmo tempo que consegui estar atento ao desempenho motor dos alunos.

No que concerne às modalidades desportivas coletivas, usei a organização massiva, uma vez que todos os alunos, individualmente ou em grupos, realizavam, ao mesmo tempo, os mesmos exercícios. Quando era necessário, os grupos eram formados por mim, com base no comportamento e no nível de desempenho dos alunos.

A gestão do tempo foi sempre pensada na fase do planeamento, ainda que nem sempre tivesse sido sempre cumprida na realidade. Quando eu pensava em distribuir o tempo pelas fases das aulas e respetivas situações de aprendizagem constituía uma previsão daquilo que os alunos necessitavam para que aprendizagem fosse efetiva. No entanto, julgo que esta gestão deve partir da sensibilidade do professor, que deve ter o discernimento de perceber se os seus alunos precisam de mais tempo para exercitar determinada tarefa motora ou não.

Na minha perspetiva, o importante é que os alunos não passem tempo no exercício só por passar e sem objetivos. É óbvio que uma boa gestão do tempo de aula permite assegurar maior oportunidade de prática e que o plano seja cumprido na integra, ainda que por vezes isso possa não ser o mais importante. Justifico esta afirmação com a seguinte pergunta: O que é mais importante, passar mais tempo numa situação de aprendizagem para que os ganhos sejam efetivos ou cumprir o PA? A minha resposta será sempre a primeira, pois o meu objetivo enquanto professor é que os alunos aprendam. E o PA, não passa disso mesmo, de um projeto, que pode ser alterado sempre que se justifique.

No que concerne à gestão do material, esta foi sempre partilhada com os alunos, inculcando-lhes responsabilidade pela boa conservação do mesmo. Quem estava com dispensa médica, para além de outras tarefas, colaborava nesta gestão. Até porque os alunos estavam dispensados da prática desportiva, mas não da aula de EF. No final da aula, solicitava a diferentes alunos para arrumar o material.

4.2.5. Desempenhos individuais, aprendizagens individualizadas

Rosado e Mesquita (2011) referem que a comunicação é uma das componentes fundamentais dos professores, sendo evidente a sua importância na aprendizagem dos alunos. Instruir é um comportamento que faz parte do reportório do docente para transmitir informação diretamente relacionada com os objetivos e os conteúdos do ensino (Siedentop, 1991).

Como estratégia de ensino, a instrução reveste-se de formas diferenciadas normalmente referenciadas a três momentos: (1) antes da prática, recorrendo-se a preleções, apresentação de tarefas, explicações e demonstrações; (2) durante a prática, através da emissão FB; (3) após a prática, pela análise referenciada à prática desenvolvida (Siedentop, 1991).

Durante a prática de ensino, pretendia que o tempo de empenhamento motor fosse elevado e, com isso, tinha de diminuir o tempo de instrução ao máximo.

Ao preparar cada aula, comecei a preocupar-me mais com estes aspetos e na apresentação das situações de aprendizagem, segui sempre uma linha orientadora: explicar em que consistia o exercício, o seu objetivo e a forma como se deviam organizar. Rink (2014) indica que na apresentação de uma tarefa motora, a informação deve esclarecer o executante acerca do significado e a da importância do que vai ser aprendido, dos objetivos a alcançar e, ainda, da organização da própria prática, nomeadamente na formação de grupos e na determinação dos espaços, equipamentos e tempo de prática concedida. De acordo com Rosado e Mesquita (2011, p. 96), “o uso associado de diferentes estratégias instrucionais, nomeadamente na apresentação das tarefas motoras, em conformidade com a natureza específica das habilidades de aprendizagem e o nível de desempenho dos praticantes, revela-se particularmente eficaz”. É nesta medida que se justifica a utilização da demonstração, do questionamento e do recurso a palavras-chave.

A **demonstração** foi sempre associada à verbalização, com objetivo de permitir aos alunos melhor perceção do que se pretendia, de acordo com as componentes críticas. Nesta estratégia, se o sujeito que observa executa corretamente o modelo que é demonstrado, estamos perante uma aprendizagem por observação (Gould & Roberts, 1982). Porém, considero que a demonstração também deve ser utilizada para que estes consigam ver o que estavam a fazer menos bem. Desta forma, a utilização dos alunos dependia do tipo de demonstração. Se fosse para demonstrar o movimento correto solicitava a um aluno. Para demonstrar o erro, optei por se eu a demonstrar para não sujeitar os alunos a momentos constrangedores, cumprindo assim com um dos critérios

pedagógicos formulados por Rosado e Mesquita (2011, p. 98): “a demonstração de aspetos incorretos deve ser realizada por bons alunos/atletas ou pelo professor/treinador e não por atletas com dificuldades, evitando a humilhação que essa situação pode acarretar”. Rink (2014) advoga que os alunos devem ser utilizados quando o professor acredita que eles são capazes de demonstrar corretamente o movimento.

O suporte verbal que acompanha a demonstração surge como um fator que interfere nos ganhos de aprendizagem (Rosado & Mesquita, 2011). É aqui que entra a importância das **palavras-chave**, pois são um complemento para a demonstração se tornar eficaz e uma forma de focar a atenção dos alunos sobre as componentes críticas da tarefa. Objetivo nem sempre fácil de alcançar devido à minha inexperiência e alguma insegurança. Não conseguia centrar-me no essencial e dispersava-me algumas vezes, perdendo atenção dos alunos. De acordo Magill (2011), o excesso de informação é um dos potenciais problemas ligados à instruções verbais, que não fornecem ao aprendiz o que precisa fazer para alcançar os objetivos.

Rink (2014) defende que as palavras-chave devem ser precisas, pouco numerosas, adequadas à tarefa e ajustadas à idade e etapa de aprendizagem dos alunos. Já Magill (2011) salienta para a necessidade de as palavras-chave serem afirmações curtas e concentradas que focam a atenção do aluno nos fatores importantes do contexto, ou levam-no a realizar as componentes críticas fundamentais da habilidade.

Refletindo sobre estas duas afirmações, foi fácil de concluir que tinha de mudar de rumo. E para isso, sempre que comunicava com os alunos, passei a ser mais objetivo e conciso, fazendo um esforço por recorrer às palavras-chave que colocava no PA. Assumir esta estratégia foi algo trabalhoso, porque focar-me no essencial nem sempre foi fácil e sentia mais dificuldade quando não tinha tanta segurança no que estava a ensinar. No entanto, acredito que esta estratégia instrucional teve efeitos benéficos para os alunos e para mim. Para os alunos porque permitiu que eles se concentrassem no fundamental e para mim, na medida em que me ajudou a sintetizar melhor a informação e a rentabilizar o

tempo útil de aula. O uso das palavras-chaves só produz os seus efeitos quando a comunicação entre o professor e os alunos é sólida.

O **questionamento** foi uma outra estratégia à qual recorri com regularidade ao longo da prática pedagógica de ensino. Este método promoveu o aumento da concentração dos alunos, estimulou a presença de comentários e questões por parte dos mesmos e deu-me a possibilidade de aferir as suas aprendizagens. Rosado e Mesquita (2011, p. 109) afirmam que “o questionamento pode ser uma estratégia instrucional decisiva para o desenvolvimento da autonomia do aluno, para o crescimento pessoal, para o crescimento do trabalho de grupo, na medida em que lhes permite problematizar as situações e contextos, orientar-se por objetivos, implicar-se do ponto de vista cognitivo e afetivo nas aprendizagens”.

Esta estratégia era utilizada em momentos específicos, nomeadamente após um período de informação para perceber se a mesma foi recebida corretamente. Porém, esta estratégia tal como afirmam Siedentop e Tannehill (2000), não serviu apenas para a função anteriormente anunciada, mas também como mecanismo para manter os alunos atentos à transmissão da informação. Neste ponto, o questionamento revelou-se importante porque os alunos começaram a perceber que tinham de estar atentos, pois era provável que eu os questionasse depois.

Durante a tarefa motora, o questionamento foi feito muito à base dos “porquês”, “porque fizeste assim?”, “porque não escolheste a outra opção?”, “porque é que consideras que esta é a forma correta?”, com o desígnio de entender o que esteve na base da sua tomada de decisão.

Não é mais do que colocar em prática a máxima de Metzler (2011, p. 83): “ask, don’t tell”. Por vezes, no final das aulas utilizava esta estratégia para perceber se restaram algumas dúvidas do que foi lecionado. Desde cedo, atribuí grande importância a este método na medida em que entendo que aprendizagem acontece quando apelamos ao pensamento, à atenção e à reflexão dos alunos, sendo o questionamento um instrumento que garante ao professor que o aluno pondera sobre uma determinada questão.

4.2.6. Os modelos de instrução utilizados

Os modelos de ensino apresentam-se como uma ferramenta valorosa que o professor pode selecionar e utilizar no momento apropriado com um determinado conteúdo, para ajudar os alunos a aprender de forma mais eficaz (Metzler, 2011).

Para o mesmo autor, o modelo de instrução é “um plano compreensivo e coerente para o ensino que inclui: sustentação teórica, pretensão em obter resultados de aprendizagem, conhecimento aprofundado por parte do professor, atividades de aprendizagem adequadas e sequenciadas, expectativas para o comportamento de professores e alunos, estruturas de tarefas únicas, avaliação do processo de aprendizagem e formas de verificar a implementação exata do modelo” (p. 45). Já Graça e Mesquita (2013) partilham o entendimento de que os modelos aparecem como um avanço em coerência e intencionalidade relativamente às ideias mais fragmentárias de estratégias, procedimentos e habilidades de ensino; como um aprofundamento e uma flexibilização relativamente à ideia mais casuística ou mais estereotipada de método; e, finalmente como uma mudança de escala relativamente à ideia mais circunscrita e parcelar de estilo de ensino.

O primeiro ano deste ciclo de estudos permitiu-me experimentar vários modelos de ensino, no âmbito das várias didáticas específicas. Ao longo deste ano de EP, experimentei dois modelos, ainda que de forma adaptada às circunstâncias locais.

Nas modalidades de Basquetebol (12º e 5º anos), Escalada e Dança utilizei o Modelo de Instrução Direta. De acordo com Mesquita e Graça (2011, p. 48) este modelo “caracteriza-se por centrar no professor a tomada de praticamente todas as decisões acerca do processo de E/A, nomeadamente a prescrição do padrão de envolvimento dos alunos nas tarefas de aprendizagem”. Com efeito, era eu, o prescritor e orientador do processo E/A.

Para a modalidade de Voleibol, utilizei o Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo, por entender que a aprendizagem situada no jogo, em que o ensino da técnica sustenta-se na apreciação, na dinâmica e na

contextualização do jogo (Mesquita et al., 2013), é mais vantajosa para a aprendizagem dos alunos. Para além disso, este modelo acentua a necessidade do praticante compreender o jogo e fazer da aprendizagem um processo de procura de soluções (dimensão cognitiva), oferece a todos oportunidades de prática e de participação equitativa (dimensão social), assegura a construção de valores eticamente fundados pela promoção do *fair-play* e da literacia desportiva (dimensão pessoal) e legitima a aquisição de competências táticas, técnicas e físicas pela prática do jogo modelado, em referência ao jogo formal (dimensão motora) (Mesquita, 2006). A aplicação deste modelo no Voleibol justifica-se pelo mesmo ser especificamente criado para ser aplicado no âmbito de um jogo de não-invasão, o que é o caso desta modalidade (Graça & Mesquita, 2013). Para os mesmos autores, o Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo, por possuir elevada riqueza formativa e educativa, pretende dotar a prática do Voleibol de elevado valor pedagógico, para que não deixando de ser desafiante permita a todos os praticantes, sem exceção, experienciar o prazer e o sucesso.

4.2.7. O Feedback

Numa interação pedagógica constante, o FB assume-se como a informação que os alunos recebem sobre a sua performance (Magill, 2011; Rink, 2014).

Para o professor fornecer o FB correto deve saber observar e detetar o erro do aluno. Esta foi a minha dificuldade. Devido à falta de experiência e algum receio de errar, na fase inicial, não me senti tão seguro a corrigir os meus alunos. A este respeito, Rosado e Mesquita (2011) indicam que uma das maiores lacunas na qualificação do FB situa-se na dificuldade dos agentes de ensino diagnosticarem as insuficiências dos praticantes. Para tentar superar esta dificuldade fui procurar saber mais sobre o que estava a ensinar.

A observação foi um requisito vital para a emissão do FB. Como refere Sarmiento (2004, p. 15), a observação “constitui um instrumento de aprendizagem, mas também um meio para os profissionais atuarem criticamente sobre os comportamentos”.

Ao longo deste EP, o FB foi emitido durante e imediatamente após o término da tarefa motora (Magill, 2011; Rink, 2014; Rosado & Mesquita, 2011), tentando seguir uma linha orientadora. Com efeito, antes de dizer o que eles estavam a fazer menos bem (FB descritivo) e dizer como é que eles podiam melhorar (FB prescritivo), fazia um reforço positivo do seu empenho e evolução, numa tentativa de os motivar. Optei por seguir este caminho após verificar que os alunos aceitavam melhor as minhas correções depois de os reforçar positivamente. No início, confesso que estava muito centrado em organizar os FBs de forma negativa, isto é, centrava-me nos erros cometidos pelos alunos. Isto coincidia com a dificuldade que eu tinha em conseguir um bom clima de aprendizagem e incrementar a minha relação com os discentes.

Perante esta reflexão tinha de mudar. Corrigir pela positiva, de acordo com Rosado e Mesquita (2011, pp. 89-90) permite “melhorar o clima da turma, pelo aumento dos encorajamentos e dos elogios das boas atuações dos alunos, bem como possibilitará o reforço do que está a ser feito de forma apropriada, permitindo, ainda, reforçar os aspetos fortes da prestação dos estudantes”.

Relativamente à especificidade, entendi ser mais benéfico os alunos receberem informação precisa sobre a sua performance (Rosado & Mesquita, 2011). Já no que reporta à forma, dirigia-me essencialmente ao aluno, para garantir a individualização nas correções e ajustá-las às suas carências (Rosado & Mesquita, 2011). Contudo, não deixei de falar para a turma, assim que percecionava que os erros estavam a ser comuns (Rosado & Mesquita, 2011).

Mas para que serve o FB se não soubermos se este surtiu o efeito pretendido no aluno? Nesta perspetiva, Rosado e Mesquita (2011) aconselham que depois do FB inicial, o professor verifique se este teve o efeito ambicionado, para de novo diagnosticar e prescrever, se necessário. Aqui evidencia-se o valor do ciclo de FB. Foi difícil cumprir com este ciclo de forma regular. Importa evidenciar que o FB começa na observação e só termina após a observação da reação do aluno às indicações do professor que, usualmente, é designado de “fecho do ciclo do FB”, o qual, por sua vez, pode conduzir à emissão de outro FB. Fechar este ciclo assume duas funções importantes. A primeira, o professor

sabe se o comportamento do aluno efetivamente mudou e, a segunda, porque consegue aferir sobre a qualidade do seu FB (Rosado & Mesquita, 2011).

Nesta medida, o principal erro foi não verificar a resposta do aluno após o primeiro FB. Só com o tempo é que consegui ser mais efetivo nesta dimensão. Para me sentir mais professor, sabia que tinha de melhorar o meu FB no que concerne ao fecho do seu ciclo e, com o avançar das aulas, tive a oportunidade de me dedicar a ele.

4.2.8. A observação

Observar é muito mais do que olhar, é captar significados diferentes através da visualização (Sarmiento, 2004). Deste modo, quem observa é com o intuito de atribuir um significado que é subjetivo por ser inerente a cada observador. Nas palavras de Ferreira (2013, p. 123), “observar uma aula, é olhar para ti, através do seu reflexo. E mais importante do que isso, refletir sobre o que observaste é olhar para nós, professores, e o que é que nós estamos a fazer com os nossos aprendizes”.

Com efeito, deve ser objetivo da formação de professores criar professores competentes que sejam capazes de equacionar os problemas da prática pedagógica e de realizar opções relevantes às situações em que esses problemas ocorrem. Deste modo, é essencial que o EE desenvolva a capacidade de observar, intervir e não ser um agente passivo da sua prática pedagógica.

A observação, neste EP, foi uma das tarefas incumbidas ao EE, pois como refere as Normas Orientadoras da Unidade Curricular Estágio Profissional, este deve “elaborar os planos de observação sistemática e realizar as respetivas observações” (p. 5), refletindo a nível escrito no final das mesmas. Neste âmbito, destaco as observações efetuadas aos meus colegas do NE.

Quando observava uma aula tentava “ver-me ao espelho”, ou seja, para além de tentar ajudar os meus colegas a melhorar o seu desempenho, aproveitava para fazer uma autoavaliação da minha prestação. Mas, se a observação não conduzissem à reflexão certamente não teria o valor formativo desejado e não contribuíam significativamente para o meu desenvolvimento

profissional. Era na reflexão sobre a ação (Schön, 1987) e em permanente diálogo com o NE e o PC, que tentava procurar novas ideias e atitudes e ou soluções para problemas que ocorriam nas aulas. Por outras palavras, eram espaços de debate onde podíamos discutir diferentes pontos de vista consubstanciando o desenvolvimento de competências de reflexão crítica.

Para tornar estes momentos mais objetivos, o NE acordou utilizar grelhas de observação sistemática. Postic (1990) afirma que estas grelhas apresentam uma vantagem dupla já que elas se baseiam em pontos objetivos de referência e permitem ao professor pensar nas modificações desejáveis e determinar os modos como as pode fazer. No entanto, as primeiras observações incidiram sobre os incidentes críticos, onde o principal objetivo era retirar a máxima informação possível da atuação do professor(a) observado(a). Posteriormente, em conversa com o PC, chegamos à conclusão que seria mais enriquecedor, fazer duas observações diferentes. Ou seja, um EE dava toda atenção ao comportamento do professor, enquanto outro observava a prestação de um aluno. O objetivo era cruzar os resultados e refletir sobre a interferência que o comportamento do professor tinha no aluno.

A reflexão sobre a ação (Schön, 1987) permitiu arranjar soluções, corrigir procedimentos, incrementar o diálogo e a partilha de ideias, ajudando cada um de nós a ser melhores profissionais.

4.2.9. A avaliação

Concomitantemente com a planificação e realização do ensino, a análise e avaliação são apresentadas como tarefas centrais do professor (Bento, 2003). A avaliação assume-se como uma ferramenta poderosa em qualquer processo de E/A. Ela é um processo mediador na construção do currículo encontrando-se relacionada à gestão da aprendizagem dos alunos, servindo, também, para o professor equacionar as suas estratégias de ensino e modos de atuação (Bento, 2003). Para Aranha (2004, p. 44), “a avaliação refere-se à recolha de informações necessárias para um correto desempenho”. Speck (2002) afirma que avaliação deveria ser integrada na visão holística da pedagogia, pois é uma

componente central e indissociável do processo E/A, devendo estar relacionada com as perspetivas de aprendizagem adotadas pelo docente na sua prática pedagógica.

Apesar de saber que era um momento inevitável, a de classificar o aluno, atribuir-lhe um valor que o marcaria no seu percurso académico, avaliar foi para mim uma “função ingrata” (Ferreira, 2013, p. 136), principalmente no início da prática pedagógica, pois não tinha uma estratégia assumida para este momento: o que avaliar? Como avaliar? Como registar? E principalmente, será que vou conseguir dar conta destes três aspetos ao mesmo tempo?

Assim, as principais dificuldades sentidas na avaliação foram o registo e o desconhecimento que tinha dos alunos. Para colmatar a primeira dificuldade, esta foi feita em conjunto com o NE e no final, discutimos e refletimos sobre a classificação a ser atribuída. A segunda dificuldade foi ultrapassada com as reflexões em Diário de Bordo (DB) e com o conhecimento que adquiria sobre as reais capacidades dos alunos ao longo das aulas. Estas estratégias ajudaram-me a ter uma ideia do que poderia esperar de cada aluno.

Foi sempre uma preocupação avaliar com base em critérios, porque entendo como é mais útil para o aluno, pois avalia-se em função dos objetivos que este alcançou ou não, evitando-se comparações com os seus pares. Rosado et al. (2002, p. 32) indicam que “no que se refere à EF (...) e numa perspetiva de avaliação formativa, a avaliação referida à norma tem pouco interesse, devendo ser privilegiada a avaliação referida ao critério, isto é, em função dos objetivos definidos”. No entanto, acredito que a avaliação normativa é quase inevitável no contexto escolar.

Para avaliar os alunos de forma criterial, tive de recorrer aos critérios de avaliação definidos pelo grupo de EF da EC para as minhas turmas. Estes critérios estavam divididos em 3 áreas: atividades físicas/ conhecimentos, aptidão física e atitudes e valores. As duas primeiras tinham um peso de 75% (65%+10%) e pertencem ao *Domínio Psicomotor* e *Domínio Cognitivo*, sendo que no último o grupo de EF não destinou qualquer ponto específico para avaliar a cultura desportiva dos alunos. Contudo, este aspeto estava presente nas aulas, nomeadamente inserido no domínio da prática motora.

No que concerne às atitudes e valor, que pertence ao *Domínio Sócio Afetivo*, este abrangia o interesse pela disciplina (participação nas aulas, trabalho em grupo e trabalho individual) e a utilização adequada do material necessário à aula, tendo o peso de 25%. Esta avaliação do comportamento e da participação assume, assim, um caráter qualitativo, onde as reflexões em DB destacavam as atitudes positivas e negativas dos alunos.

A classificação final atribuída a cada aluno resultou da média dos diferentes valores obtidos nas habilidades avaliadas e do peso atribuído a cada uma, sendo transformada, no final, numa nota de 0 a 20.

Mais ainda, a tarefa de avaliar ocorreu em três momentos: a avaliação inicial, intermédia e final.

Como refere Aranha (2004, p. 46), “antes de se dar início ao processo, deve se avaliar a população alvo, através de uma avaliação inicial que permite identificar o real nível dos alunos, constituindo um indicador fundamental para a definição de objetivos, estratégias, metodologias, entre outros aspetos. Esta avaliação tem um caráter marcadamente diagnóstico”. Neste processo, a avaliação inicial foi realizada sempre no início do processo de E/A para me certificar dos conhecimentos/competências dos alunos sobre os conteúdos que ia ensinar. Por outro lado, ao revelar uma diagnose sobre a performance dos discentes, esta avaliação serviu de base para as decisões didáticas consequentes sobre como e por onde começar a lecionar determinada modalidade. Entre essas decisões esteve a adequação das estratégias, conteúdos, atividades e objetivos aos alunos para que se criassem condições pedagógicas iniciais necessárias para o sucesso destes. Esta avaliação foi feita através de registos numa grelha previamente concebida para cada modalidade. A primeira aula da UD normalmente é dedicada à AD e, por isso, à observação dos alunos. Contudo, para tentar rentabilizar ao máximo todas as aulas, nestas sessões não me cingi à observação, aproveitei também para exercitar e corrigir alguns aspetos mais relevantes para o consequente processo de E/A da temática de ensino.

A **avaliação formativa**, que ocorre ao longo do processo, tem uma função formativa no papel de regulação do desempenho dos alunos, fornecendo

informações sobre como resolver determinadas dificuldades (Aranha, 2004). Esta forma de avaliação, esteve presente em quase todas as minhas reflexões em DB. As minhas reflexões identificavam os erros e propunham estratégias para as aulas seguintes. Contudo, tenho a consciência que este tipo de avaliação só esteve presente no meu EP, porque refletia sobre as aulas. No entanto, como sustenta Bento (2003), todos os momentos de avaliação são formais e implicam uma intenção e um registo, independentemente dos alunos se aperceberem ou não. E, como tal, a avaliação intermédia é realizada a meio da UD com o propósito de fazer um balanço das aprendizagens dos alunos e das estratégias de ensino do professor.

Todas estas avaliações culminam numa **avaliação final**, com um carácter sumativo. Aranha (2004) afirma que esta avaliação faz uma súmula do que aconteceu ao longo do processo, fornece informações sobre o produto final e permite fazer uma reflexão mais profunda da atividade. A avaliação final tinha como grande objetivo classificar os resultados das aprendizagens realizadas pelos alunos, assumindo um carácter de balanço final. No entanto, também tinha a função de fornecer informações sobre quais os objetivos atingidos e áreas de melhoria. Este registo seria vantajoso, por exemplo, se eu fosse Professor destes alunos no próximo ano letivo.

Avaliar as habilidades de forma isolada já não se justifica nos dias de hoje, pelo que, nas modalidades desportivas coletivas, as avaliações foram realizadas sobre a forma de jogo lecionadas ao longo da UD para estas modalidades. Para além de saber executar as habilidades, pretendia que os alunos adequassem essas competências ao contexto e à situação de jogo. Já nas modalidades individuais, solicitava aos alunos para realizar o movimento completo.

4.3. O professor na comunidade educativa

4.3.1. Direção de Turma

Ao longo de todo o ano lectivo, tive a oportunidade de acompanhar o processo de direcção de turma. A turma a ser acompanhada foi o 12ºCSE visto que era esta a turma de direcção de turma do PC e todos os elementos do NE tiveram oportunidade de acompanhar e realizar algumas das tarefas referentes a este agente na comunidade escolar.

Todas estas tarefas além de me permitirem seguir os alunos de mais perto, permitiu-me alcançar melhor entendimento das funções do Director de Turma (DT).

Logo no primeiro período foi-nos explicada a forma como é organizado o dossier da turma, onde são colocados todos os documentos em papel, sejam eles justificações de faltas, autorizações dos encarregados de educação, anulação de matrículas, ou até mesmo as respectivas classificações em cada período, bem como outros documentos que possam ser relevantes para o processo dos alunos na escola.

Percebi que uma boa organização e gestão deste dossier são muito importantes no processo de acompanhamento contínuo dos alunos para que a capacidade de dar resposta às solicitações dos restantes professores e Enc. Ed seja incrementada.

Além de coordenar o trabalho do conselho de turma, designado pelo director de entre os professores da turma; dirigir as reuniões do onde é discutida a avaliação individual dos alunos onde apenas participam os membros docentes, os DT podem ainda ser designados professores tutores para o acompanhamento em particular do processo educativo de um grupo de alunos.

É, igualmente importante referir que, não obstante as funções anteriormente citadas, a principal função do DT é servir de intermediário entre os professores do conselho de turma, os alunos e os encarregados de educação.

A promoção da comunicação e formas de trabalho cooperativo entre professores e alunos, a coordenação, em colaboração com os docentes da turma

com o objectivo de adequar as actividades, conteúdos, estratégias e métodos de trabalho à situação concreta do grupo e à especificidade de cada aluno, a articulação das actividades da turma com os pais e Enc. Ed promovendo a sua participação e a coordenação do processo de avaliação dos alunos fazem parte desta principal função base de agente intermediário de todo o processo educativo da turma.

Fui-me apercebendo, ao longo do ano letivo, que esta tarefa, nem sempre é de fácil exequibilidade dado que a sobrecarga administrativa dificilmente é passível de ser cumprida com os dois tempos semanais previstos no horário, sendo que um deles é dedicado à receção dos Enc. Ed.

Considero muito importante que os alunos sejam acompanhados ao longo de todo o ciclo (desde o 10ºano), pelo mesmo DT, dado que, a relação educativa entre DT, aluno e Enc. Ed, fica mais consolidada, favorecendo a comunicação entre todos os intervenientes. Tal não se verificou este ano, dado que o DT, assumiu, pela primeira vez, este cargo com esta turma, contudo, dada a grande experiência deste professor, a relação educativa foi conseguida de forma muito positiva, dado que, os Enc. Ed aperceberam-se de imediato da grande competência a capacidade de organização e gestão por parte do professor. Tal facto evidenciou-se aquando das reuniões de final de período, mais de 75% dos Enc. Ed estiveram presentes, quando na maioria das restantes turmas a média estava abaixo dos 50%.

Em termos geral, esta média de adesão às reuniões por parte dos pais é muito preocupante, principalmente porque revela que os Enc. Ed não têm uma participação activa e voluntária na educação dos filhos.

Assim, a competência do DT vislumbra-se na sua capacidade de adequar o seu trabalho e as suas funções à situação concreta do grupo e à especificidade de cada aluno, integrando todos os intervenientes no processo educativo. Por esta razão, o DT deve acompanhar individualmente cada aluno, mas, ao mesmo tempo de trabalhar com todos os alunos inseridos na turma contactando e colaborando com cada um dos Enc. Ed através de atendimentos individuais, bem como trabalhar com o colectivo destes.

Concluindo, o DT é um órgão importantíssimo de gestão, coordenação e organização do processo educativo onde é chamado a articular, coordenar, conciliar e estabelecer comunicação entre alunos e professores, Enc. Ed e professores, alunos e Enc. Ed, alunos e alunos e até professores e professores.

4.3.2. A participação em reuniões

Enquanto docente do 12ºano CT2, fui participante ativo nas reuniões do conselho de turma e nas reuniões entre professores e Encarregado de Educação (Enc. Ed) do 12ºCSE.

O conselho de turma foi um local de reflexão sobre o desempenho dos alunos nas várias vertentes: conhecimento, comportamento e aproveitamento. E aconteceu em momentos específicos do ano letivo: no início, para os professores terem uma perceção dos alunos que compõem a turma e estabelecer as primeiras estratégias promotoras de aprendizagem; no final de cada período letivo, com caráter avaliativo; uma reunião intercalar a meio do 2º período, no sentido de fazer um acompanhamento mais pautado do desempenho dos alunos.

Nas reuniões com os Enc. Ed., alguns faziam-se acompanhar com o seu educando. Nas palavras de Zenhas (2009) estas reuniões permitem reforçar os laços entre a família e a escola, pois podem servir como uma oportunidade para a partilha de sentimentos e experiências e para a procura de estratégias, bem como para a tomada de decisões e estabelecimento de compromissos familiares.

Estas interações com outros agentes educativos foram importantes para receber os FB que os restantes colegas tinham sobre as turmas e conhecer melhor alguns alunos e as suas particularidades, assumindo o diálogo com os Enc. Ed. de extrema importância.

4.3.3. O Corta-Mato Escolar

O corta-mato escolar é a prova desportiva que capta a atenção de toda a comunidade. As atividades letivas chegam mesmo a parar para os alunos participarem. O evento foi organizado por alguns elementos do grupo de EF e

pela turma do 2ºCVD. Foi pedido ao NE para estar na escola mais cedo que o habitual nesse dia para ajudar a organizar o evento e eu, juntamente com mais dois professores de EF, ficamos responsável por traçar o percurso a ser percorrido.

No que concerne a este, julgo que na sua generalidade, teve em consideração a segurança dos alunos. Foi maioritariamente plano, com piso regular e na maior parte das vezes com uma largura bastante aceitável. Indo de encontro ao que Garcia e Rolim (2013) recomendam que os trajetos devem ser eminentemente planos e os pisos livres de buracos de pedras e obstáculos.

Algumas partes do percurso não eram visíveis e para controlar essas zonas, alguns professores foram lá colocados.

De acordo com Garcia e Rolim (2013) o local da chegada e o local da partida devem estar afastados, para evitar confusões. Acrescentaria, também, para não perturbar os participantes da prova anterior que ainda estava a decorrer. Na minha opinião, este foi um dos aspetos bem planeados porque os dois locais estavam em lados opostos de um dos campos exteriores.

Destacar também que o local de partida era bastante amplo e o corredor que se seguia também, prevenindo qualquer problema de segurança devido ao elevado número de participantes. No que respeita ao local de chegada, foi utilizado um funil com o intuito de enfileirar os alunos, onde não eram permitidas ultrapassagens nem a passagem de mais do que um elemento em simultâneo.

Relativamente ao controlo de voltas através de elásticos, este decorreu sem sobressaltos, os responsáveis por essa função estavam espalhados pela zona, evitando que os participantes parassem para recolher a sua fita. Foi nestes dois últimos pontos onde participei, decorrendo sempre sem problemas e conseguindo uma corrida sem paragens, não prejudicando os participantes.

No que concerne à entrega de prémios, Garcia e Rolim (2013) indicam que os prémios de presença devem ser entregues mal os alunos terminem a sua prova e que os restantes deveriam merecer mais destaque. E assim foi. Os alunos que não ascenderam ao pódio receberam o diploma de participação, enquanto os outros tiveram direito a uma cerimónia de entrega de medalhas. No

entanto, a ausência da direção da instituição na entrega dos prémios foi um ponto negativo nesta festa.

4.3.4. Dia Mundial da Criança

Ao aproximar-se o Dia Mundial da Criança foi solicitado ao NE para preparar uma atividade para o ensino pré-escolar, de modo a celebrar este dia.

Sendo uma atividade direcionada para os alunos mais novos, foi criado um circuito com 8 estações com jogos tradicionais.

A nossa intenção era realizar uma pequena competição entre todos. No final, foi entregue balões a todos os alunos que participaram.

Desta forma, tivemos muito cuidado em planear as transições e a colocar os alunos nas estações.

No dia do evento, despendemos algum tempo a organizar as turmas pelas estações, o que condicionou a duração da atividade. Alguns procedimentos que tínhamos idealizado não foram cumpridos. Como por exemplo, as transições.

Antes de iniciarmos a atividade, realizamos um pequena reunião com as professores para explicar o funcionamento da atividade e dizer-lhes que estas iriam ficar encarregues pela sua turma em cada estação.

O que também condicionou as transições foi o não cumprimento da duração da atividade. Estava combinado que cada atividade iria ter uma duração de 7 minutos, mas devido à interrupção da atividade para um lanche, esse tempo teve de ser diminuído.

Por fim, o encerramento correu muito bem, com os balões a dar um contentamento especial às crianças.

Ao ver a alegria contagiante daquelas crianças, foi como voltar a ser de novo um deles.

5. Desenvolvimento Profissional

5.1. Que melhorias pode a Atividade Física trazer a um aluno com Doença de Crohn e lesão congénita *Pectus Excavatum* - Estudo de caso

5.1.1. Resumo

O presente estudo de caso centrou-se na intervenção do professor estagiário de EF nas competências motoras de um adolescente de 18 anos, do 12ºano, com Doença de Crohn e lesão congénita *Pectus Excavatum*. Teve como objetivos principais desenvolver a aptidão física do aluno, aumentar a sua percentagem de massa muscular e aumentar o controlo motor, equilíbrio e resistência. O plano de treino foi constituído por sessões individualizadas e de circuito funcional. Os instrumentos utilizados neste estudo para avaliar os resultados obtidos nos diferentes momentos de avaliação foram uma bateria de testes adaptada, a bateria do *FitSchool* e do *FitnessGram*. A apresentação e discussão dos resultados é realizada através de quadros e figuras para facilitar o entendimento. A análise dos resultados teve como principal conclusão que a condição física geral do aluno teve melhorias, nomeadamente ao nível da força, coordenação e equilíbrio.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA, DOENÇA DE CROHN, LESÃO CONGÉNITA *PECTUS EXCAVATUM* TREINO FUNCIONAL, *FITSCHOOL*, *FITNESSGRAM*.

5.1.2. Introdução

A EF deve respetar as individualidades de todos os alunos e o professor de EF tem muitas vezes como encargo integrar um aluno que se destaca pelos seus défices cognitivos ou motores. O estágio serviu como um primeiro contacto com esta realidade visto que na minha turma havia um aluno portador da Doença de Crohn e da lesão congénita *Pectus Excavatum*. Em conversa com o PC e o aluno em questão, surgiu a necessidade de desenvolver junto dele um processo

de investigação-ação. Este destinou-se a melhorar a qualidade de vida através da atividade física, diminuído o défice motor do aluno.

Face às dificuldades e necessidades apresentadas pelo aluno, tive como objetivo desenvolver a aptidão física do aluno de forma a melhorar os resultados funcionais, aumentado a percentagem de massa muscular e como consequência, também o seu controlo motor, equilíbrio e resistência, para que este se sentisse mais preparado para a realização das suas atividades diárias.

5.1.3. Revisão da Literatura

A doença de Crohn caracteriza-se por inflamação crónica que pode afetar qualquer segmento do tubo digestivo. Para além de inflamação, esta doença também provoca inchaço e feridas profundas chamadas úlceras no trato digestivo do corpo. Embora possa envolver qualquer parte do tubo digestivo, a doença de Crohn afeta mais frequentemente a parte inferior do intestino delgado (o íleo) e a parte superior do intestino grosso (o cólon) (SPED, 2017).

Ainda não existe uma cura, mas há tratamentos médicos que ajudam a reduzir os sintomas. Na maior parte dos casos, estes tratamentos ajudam as pessoas a manter um estilo de vida normal.

As causas da doença de Crohn ainda são desconhecidas. Aquando da descoberta da doença, a dieta e o stress foram considerados os grandes culpados, mas agora é do conhecimento que estes podem agravar a doença, mas não são a causa. Pesquisas sugerem que o sistema imunológico, a genética e o meio ambiente podem ser fatores no desenvolvimento da doença.

Como qualquer segmento do tubo digestivo pode ser afetado os sintomas são variados. As queixas mais comuns são a diarreia, a dor abdominal do tipo cólica e a perda de peso (Stacey & Linzi, 2017). Também podem ocorrer sintomas não relacionados com o aparelho digestivo, como dores nas articulações e lesões da pele. Esta doença tem um curso variável, existindo períodos em que está ativa e outros em que não condiciona qualquer sintoma (períodos chamados de remissão) (APDI, 2017).

Relativamente ao tratamento, este depende dos sintomas, da localização, gravidade e extensão da doença, resposta aos tratamentos já efetuados, número e gravidade de agudizações anteriores e tempo de remissão.

Segundo Cobben et al., (2014) a lesão congénita *Pectus Excavatum* é a lesão mais frequente da parede torácica e caracteriza-se por um afundamento ou depressão do esterno, provocado pelo crescimento exagerado das cartilagens das costelas.

A causa desta lesão ainda é desconhecida, mas pode aparecer associada a outras patologias como cardiopatias congénitas, escoliose (ocorre na pré-adolescência) e hérnia diafragmática congénita (Cobben et al., 2014)

Um dos sintomas mais comuns é a baixa capacidade pulmonar, mas para além de problemas físicos, o *Pectus Excavatum* também pode trazer problemas psíquico-sociais, nomeadamente nas crianças, relacionados com a sua imagem corporal negativa, levando-as a esconderem-se e a evitar realizar determinadas atividades físicas (Mao et al., 2017).

Atualmente, existem dois grandes tratamentos para a correção desta deformidade, o procedimento de Ravitch e o procedimento de Nuss.

Relativamente ao primeiro procedimento, este é uma técnica cirúrgica invasiva realizada pela primeira vez no final da década de 40. A técnica envolve a abertura da cavidade torácica com uma larga incisão horizontal, são removidas pequenas seções de cartilagem da costela e o esterno é achatado.

No procedimento de Nuss foi desenvolvido na década de 80 e é um procedimento minimamente invasivo que envolve fazer dois pequenos cortes em ambos os lados do peito, ligeiramente abaixo do nível dos mamilos. Uma terceira incisão permite aos cirurgiões inserir uma câmara em miniatura, que é usada para guiar a inserção de uma barra de metal ligeiramente curvada. A barra é girada de maneira que se curve para fora ao ser posicionada sob os ossos e a cartilagem da caixa torácica superior. Isto força o esterno para fora (Mao et al., 2017).

5.1.4. Metodologia

O presente estudo de caso centrou-se na intervenção do professor estagiário de EF nas competências motoras de um adolescente de 18 anos, do 12ºano, com doença de Crohn e lesão congénita *Pectus Excavatum* - Salientando o processo de investigação-ação desenvolvido pelo mesmo ao longo do 2º e 3º período do ano letivo 2016/2017.

O plano de treino semanal foi constituído por duas sessões de treino funcional de vinte e cinco minutos nas duas aulas de EF e uma sessão individual de sessenta minutos.

O treino funcional foi realizado 2 vezes por semana, nas aulas de EF da turma. O circuito era composto por 15 estações, sendo que cada exercício apresentava uma duração de 20 segundos e um intervalo de repouso de 10 segundos

Juntamente com o aluno, planeamos o horário mais adequado para se iniciar as sessões individuais, analisando a disponibilidade de ambos tendo em conta as aulas de EF e atividades extracurriculares do aluno. Por fim, decidiu-se que estas sessões se realizariam todas as terças-feiras, entre as 13 e as 14 horas.

Relativamente ao planeamento das sessões, em todas elas foquei o desenvolvimento da coordenação, equilíbrio e força através dos exercícios da bateria de testes utilizada para avaliação inicial e final. Para além destes fui introduzindo outros de forma a modificar o estímulo, impedindo que o aluno desmotivasse.

5.1.4.1. Instrumentos de Avaliação



- Avaliação antropométrica
 - Balança SECA® e Estadiómetro SECA®

Foram utilizados um estadiómetro e uma balança com o objetivo de avaliar a altura e o peso do aluno.



- Bateria de testes adaptada

Criou-se uma bateria de testes adaptada às necessidades do aluno. Estes exercícios foram realizados para avaliação inicial e final das sessões individualizadas, focando-se na coordenação, equilíbrio e força. O objetivo do aluno era executar o maior número de repetições em 45 segundos.

Quadro 1 - Bateria de Testes adaptada

Exercício	Imagem
Flexão de Tríceps com banco	
Flexões em plataforma instável	

<p>Saltos a duas pernas para Plyo Box</p>	
<p>Abdominais c/Roller</p>	
<p>Remada no TRX</p>	
<p>Fitball Roll Up</p>	
<p>Dragon Walk</p>	

Remada Invertida no TRX	
Burpee c/empurro da bola medicinal	

- ***FitSchool***

O *FitSchool* é uma bateria de testes que consiste em seis exercícios: TRX, *Burpees*, Equilíbrio na Plataforma Instável, *Kettlebell*, Saltar à Corda e Bola Medicinal. Utilizou-se esta bateria de testes para quantificar a progressão do aluno no treino funcional, realizando-se três avaliações: momento inicial, momento intermédio e momento final. O aluno realizou 10 repetições em cada estação, à exceção do saltar à corda onde eram exigidas 20 repetições. Contabilizava-se as repetições bem executadas e o aluno tinha como objetivo realizar o circuito no menor tempo possível.

- ***FitnessGram***

O *FitnessGram* é uma bateria de testes composta por quatro exercícios distintos: Vaivém, Senta e Alcança, Abdominais e Flexões/Extensões de Braços.

Esta bateria de testes foi aplicada no fim de cada um dos três períodos do ano letivo, com foco na avaliação da performance do aluno. De salientar, que em todos os exercícios teve-se em conta as características específicas do aluno, adaptando-se assim os valores de referência nas baterias de teste.

5.1.5. Resultados

- Avaliação antropométrica**

Dados Avaliação Inicial:

Peso: 52 kg
 Altura: 178 cm
 Perímetro Braquial Relax: 20 cm
 Perímetro Torácico: 70 cm
 Perímetro Geminal: 22 cm
 Perímetro Coxa – Femoral: 40 cm

Dados Avaliação Final:

Peso: 53 kg
 Altura: 178 cm
 Perímetro Braquial Relax: 22 cm
 Perímetro Torácico: 72 cm
 Perímetro Geminal: 22 cm
 Perímetro Coxa – Femoral: 41 cm

- Bateria de testes adaptada**

Quadro 2 – Resultados bateria de testes adaptada

Exercícios	Avaliação Inicial (repetições)	Avaliação Final (repetições)
Flexão de Tríceps com banco	10	15
Flexões em plataforma instável	7	10
Saltos a duas pernas para Plyo Box	10	13
Abdominais com Roller	6	8
Remada no TRX	10	16
Fitball Roll Up	8	10
Dragon Walk	3	5
Remada Invertida no TRX	5	15
Burpee c/empurro da bola medicinal	7	7

Ao comparar as duas avaliações efetuadas, é possível verificar uma pequena evolução em todos os exercícios. Inicialmente, o aluno mostrou mais dificuldades na Remada Invertida no TRX e por isso é que o número de repetições foi baixo, mas depois de algumas correções e prática, o número de repetições foi aumentado, tendo triplicado no momento final comparativamente ao inicial.

- ***FitSchool***

Quadro 3 – Resultados bateria de testes *FitSchool*

	1º Momento	2ºMomento	3ºMomento
Tempo	2'50''	2'43''	2'40''

Existe uma progressão ao longo dos 3 momentos de avaliação. O aluno sentiu dificuldades porque a bateria de testes *FitSchool* e a forma como é aplicada, desgasta muito quem é avaliado, mas tendo em conta os baixos níveis de resistência do aluno, a melhoria em 10 segundos do 1º ao 3º momento é significativa.

- ***FitnessGram***

Quadro 4 – Resultados bateria de testes *FitnessGram*

Testes	1º Momento	2ºMomento	3ºMomento
Vai e Vem (repetições)	68	68	74
Senta e Alcança (cm)	D-15 / E-13	D-18 / E-14	D-22 / E-17
Abdominais (repetições)	32	61	61
Flexões de Braços (repetições)	15	25	28

Foi nestes testes que o aluno se sentiu mais à vontade e motivado para melhorar os resultados obtidos no 1º momento. Essa motivação e empenho é notória quando comparamos os resultados de todos os testes realizados nos 3 momentos.

5.1.6. Conclusão

Depois das avaliações iniciais e atendendo às necessidades e limitações do aluno, foram projetados planos de treino de forma a atingir os objetivos. O treino funcional, realizado 2 vezes por semana, nas aulas de EF da turma ajudou muito na melhoria da aptidão física do aluno e isso é notório nos resultados finais.

Infelizmente, as sessões individuais nem sempre foram cumpridas devido à falta de comparecimento do aluno. Estas faltas, apesar de terem sido sempre justificadas pelo mesmo, fizeram com que o trabalho a ser desenvolvido fosse comprometido. Apesar disto, o aluno sempre se empenhou no treino funcional porque desde início mostrou vontade em melhorar os números das suas avaliações iniciais.

Na bateria de testes adaptada é possível verificar uma pequena evolução em todos os exercícios. O aluno sentiu alguma dificuldade na avaliação inicial mas com o treino funcional durante as aulas e as sessões individuais, essa dificuldade desapareceu, motivando o aluno para melhorar os seus resultados (Quadro 2).

Na análise das avaliações do circuito do *FitSchool* (Quadro 3), é possível verificar uma evolução ao longo dos 3 momentos de avaliação. Este tipo de teste era novidade para o aluno e devido às suas dificuldades, o tempo do 1º momento não foi o melhor e ficou muito aquém da média da turma. Este teste é muito desgastante, mas com a melhoria progressiva da aptidão física do aluno, este conseguiu melhorar o seu tempo em 10 segundos. Não sendo o resultado mais extraordinário, considero uma grande progressão devido há pouca resistência que o aluno demonstrou na avaliação inicial.

Para terminar com as baterias de testes, no *FitnessGram*, verificou-se uma enorme evolução. Foi a realizar estes testes que o aluno se sentiu mais motivado para melhorar e prova disso são os resultados obtidos. Quando comparamos o somatório de todos os testes realizados nos 3 momentos, o aluno

obteve 9 valores no 1º momento, 12 no 2º e 14,5 no 3 existindo uma progressão de 5,5 valores (Quadro 4).

A evolução observada no aluno ocorreu devido à sua exercitação nas aulas do circuito de treino funcional e nas sessões individualizadas, apresentando resultados significativos num plano de intervenção com uma duração de, aproximadamente, 4 meses. Acredito que um protocolo de treino com maior número de sessões traria resultados ainda mais satisfatórios.

Foi difícil trabalhar com o aluno devido às suas condições e também porque este é sujeito a vários tratamentos, impossibilitando de participar em algumas aulas de EF e nas sessões individuais. Contudo, foi possível melhorar em todos os testes aplicados e mesmo que os resultados pudessem ter sido melhores, estou feliz por ter ajudado o aluno. Foi notório a felicidade deste sempre que conseguia melhorar o tempo ou o número de repetições alcançadas.

Nada disto era possível se não fosse a persistência, dedicação e paciência do aluno, que apesar de todos os obstáculos, nunca deixou de trabalhar sempre que tinha oportunidade.

Fico feliz com a realização deste projeto pois acredito que, juntos, conseguimos atingir os objetivos a que nos propusemos e que o aluno mudou o seu estilo de vida, sabendo agora que se continuar com este trabalho, pode continuar a melhorar.

5.2. Referências bibliográficas

- APDI. (2017). Associação Portuguesa da Doença Inflamatória do Intestino. Consult 20/02/2017, disponível em <http://www.apdi.org.pt>
- Cobben, J. M., Oostra, R. J., & van Dijk, F. S. (2014). Pectus excavatum and carinatum. *European Journal of Medical Genetics*, 57(8), 414–417.
- Mao, Y. Z., Tang, S., & Li, S. (2017). Comparison of the Nuss versus Ravitch procedure for pectus excavatum repair: na updated meta-analysis. *Journal of Pediatric Surgery*.
- SPED. (2017). Sociedade Portuguesa de Endoscopia Digestiva. Consult 20/02/2017, disponível em <http://www.sped.pt/>
- Stacey, R., & Thomas, L. (2017). Medical management of Crohn´s disease and ulcerative colitis. *Surgery – Oxford International Edition*, 32(8), 418-420.

6. Ilacões finais e perspectivas futuras

É altura de escrever as últimas palavras sobre um ano que jamais esquecerei. Longe de verdades absolutas e de receitas para o exercício desta profissão, EP, pelo seu carácter complexo, dinâmico e multidimensional, foi, sem dúvida, um marco fundamental para a minha formação, no sentido em que proporcionou o desenvolvimento integrado das minhas competências profissionais, sociais e interpessoais.

Percorri um caminho iniciado nas minhas dificuldades e preocupações. Com o apoio, o feedback e a reflexão conjunta acerca dos *comos* e dos *porquês* da prática, fonte de segurança e crescimento, consegui centrar-me gradualmente nas necessidades dos alunos e da comunidade escolar. A reflexividade, autoconfiança, a integração na instituição, o reconhecimento profissional foram alguns dos fatores que contribuíram para a transição de estudante para estagiário.

Abracei a missão de articular todos os saberes fundamentais para o cumprimento das inúmeras funções requeridas aos docentes, com a responsabilidade acrescida de as desempenhar com a devida qualidade.

Não posso deixar de mencionar nos meus alunos porque eles também são protagonistas deste EP. Desde ao confronto inicial até ao último “xau professor Pipo”, foram eles e a vontade de os ensinar que me motivou todos os dias para fazer mais e melhor e é um prazer enorme acabar o EP e poder chama-los de amigos.

Apesar de fazer um balanço positivo sobre as minhas vivências, concluí este ano de estágio com um sabor agri-doce, pelo facto de seguramente, num futuro próximo, não conseguir exercer esta atividade profissional no contexto de escola. O futuro é incerto, mas cabe-me a mim lutar por ele. A primeira etapa foi concluída, mas não ficarei por aqui e trabalharei todos os dias até atingir o meu sonho.

7. Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (1998). Profissionalização docente. Em Pesquisa em Educação de Professores: Contribuições para o Conhecimento e Transformação da Prática Docente. Anais do II Congresso Internacional sobre Formação de Professores nos Países de Língua e Expressão Portuguesas. Porto Alegre: Edição ULBRA, pp. 109-118.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador. Que sentido? Que formação? Cadernos de Formação de Professores, 1, 21-30.
- Alarcão, I. (Org). (1996). Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão. Coleção CIDInE. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). Supervisão da prática pedagógica: Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem. Coimbra: Almedina.
- Aranha, Á. (2004). Organização, planeamento e avaliação em educação física. Vila Real: UTAD.
- APDI. (2017). Associação Portuguesa da Doença Inflamatória do Intestino. Consult 20/02/2017, disponível em <http://www.apdi.org.pt>
- Arends, R. (2008). Aprender a ensinar (7ª ed.). Boston: McGraw-Hill.
- Bárrios, A. M., Ribeiro, J. O. (2002). Globalização e Desenvolvimento Profissional do Professor. Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais. Escola Superior de Lisboa.
- Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), Olhares sobre o estágio profissional em educação física. (pp. 33-52). Porto: Editora FADEUP.
- Batista, P., Rêgo, L., & Azevedo, A. (2013). Guia do professor - Em movimento 10/11/12. Porto: Edições ASA.
- Bento, J. (2003). Planeamento e avaliação em educação física (3ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Carreiro da Costa, F. (1996). Condições e fatores de ensino aprendizagem e condutas motoras significativas: uma análise realizada em Portugal. Boletim SPEF, N.º 14, 7-32.

- Clark, C., & Dunn, S. (1991). Second-generation research on teachers' planning, intentions and routines. In H. C. Waxman & H. J. Walberg (Eds.), *Effective teaching: Current research*. Berkeley: McCutchan.
- Cobben, J. M., Oostra, R. J., & van Dijk, F. S. (2014). Pectus excavatum and carinatum. *European Journal of Medical Genetics*, 57(8), 414–417.
- Crum, B. (1993). Conventional thought and practice in physical education: Problems of teaching and implications for change. *Quest*, 45, 339-356.
- Crum, B. (1994). A critical review of competing PE concepts. In L. Mester (Ed.), *Sport science in Europe 1993. Current and future perspectives*. (pp. 516-533). Aachen: Meyer & Meyer Verlag.
- Crum, B. (2001). The "idola" of sport pedagogy researchers. *Quest*, 53, 184-191.
- Crum, B. (2012). How to pave the road to a better future for physical education. *Journal of Physical Education & Health*, 2(3), 53-64.
- Darling-Hammond, L. (2003). Keeping good teachers: Why it matters, what leaders can do. *Educational Leadership*, 86, 42-51.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Chicago: D. C. Heath.
- Ennis, C. (1999). Creating a culturally relevant curriculum for disengaged girls. *Sport, Education and Society*, 4(1), 31-49.
- Estrela, A. (1991). *Formação de professores por competências: Projeto Foco: uma experiência de formação contínua*. Coleção Textos de educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Estrela, M. T. (1992). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, C. (2013). O testemunho de uma professora-estagiária para um professor-estagiário: Um olhar sobre o estágio profissional. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em educação física*. (pp. 105-145). Porto: Editora FADEUP.
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219-232.
- Garcia, R., & Rolim, R. (2013). *Sebenta. Colorir o atletismo - desafios. O atletismo em idades púberes, pós-púberes*. Porto: Editora FADEUP.

- Goc-Karp, G., & Zakrajsek, D. (1987). Planning for learning - Theory into practice? *Journal of Teaching in Physical Education*, 6, 377-392.
- Goodnough, K. (2010). The role of action research in transforming teacher identity: Models of belonging and ecological perspectives. *Education Action Research*, 18(2), 167-182.
- Gould, D., & Roberts, G. (1982). Modeling and motor skill acquisition. *Quest*, 33(2), 214-230.
- Graça, A. (2001). Breve roteiro da investigação empírica na pedagogia do desporto: A investigação sobre o ensino da educação física. *Revista Portuguesa Ciências do Desporto*, 1(1), 104-113.
- Graça, A. (2014). Sobre as questões do que ensinar e aprender em educação física. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de educação física: Fundar e dignificar a profissão*. (pp. 93-117). Porto: Editora FADEUP.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2013). Modelos e conceções de ensino dos jogos desportivos. In F. Tavares (Ed.), *Jogos desportivos coletivos: Ensinar a jogar*. (pp. 9-54). Porto: Editora FADEUP.
- Magill, R. A. (2011). *Motor learning and control: Concepts and applications*. New York: McGraw-Hill.
- Mao, Y. Z., Tang, S., & Li, S. (2017). Comparison of the Nuss versus Ravitch procedure for pectus excavatum repair: na updated meta-analysis. *Journal of Pediatric Surgery*.
- Matos, Z. (2010). *Normas Orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP*. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Mesquita, I. (2006). Ensinar bem para aprender melhor o jogo de voleibol. In G. Tani, J. Bento & R. Petersen (Eds.), *Pedagogia do Desporto*. (pp. 327-343). Rio de Janeiro: Guanabara, Koogan.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2011). Modelos instrucionais no ensino do desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto*. (pp. 39-68). Cruz Quebrada: Edições FMH.

- Mesquita, I., Afonso, J., Coutinho, P., & Araújo, R. (2013). Modelo de abordagem progressiva ao jogo no ensino do voleibol: Conceção, metodologia, estratégias pedagógicas e avaliação. In F. Tavares (Ed.), Jogos desportivos coletivos: Ensinar a jogar. (pp. 73-122). Porto: Editora FADEUP.
- Metzler, M. (2011). Instructional models for physical education (3ª ed.). Scottsdale: Holcomb Hathaway, Publishers.
- Nóvoa, A. (1995). O Passado e o Presente dos Professores. Em A. Nóvoa (Org), Profissão Professor. (pp. 13-34). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. Revista de Educación(350), 203-218.
- Oliveira, I., Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. Em GTI (Ed.). Refletir e investigar sobre a prática profissional. (pp. 29-42). Lisboa, APM.
- Oliveira, M. (2001). A indisciplina em aulas de educação física. Estudo das crenças e procedimentos dos professores relativamente aos comportamentos de indisciplina dos alunos nas aulas de educação física do 2º e 3º ciclo do ensino básico. Porto: Maria Oliveira. Dissertação de Doutoramento apresentada a Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto.
- Perrenoud, P. (2002). A formação dos professores no século XXI. In P. Perrenoud, M. G. Thurler, L. Macedo, N. Machado & C. D. Alessandrini (Eds.), A formação dos professores e o desafio da avaliação. (pp. 11-34). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Placek, J. H. (1984). A multi-case study of teacher planning in physical education. Journal of Teaching in Physical Education, 4, 39-49.
- Postic, M. (1984). A relação pedagógica. Coimbra: Coimbra Editora.
- Postic, M. (1990). Observação e formação de professores (2ª ed.). Coimbra: Livraria Almedina.
- Quina, J. N. (2009). A organização do processo de ensino em educação física. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.

- Reina, M. (2013). Ser professor cooperante: Em modo de despedida. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), Olhares sobre o estágio profissional em educação física. Porto: Editora FADEUP.
- Rink, J. (2014). Teaching physical education for learning (7ª ed.). New York: McGraw-Hill.
- Rodrigues, E. (2013). Ser professor cooperante: Das funções aos significados. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), Olhares sobre o estágio profissional em educação física. (pp. 91-103). Porto: Editora FADEUP.
- Rolim, R. (2013). Revisitar o baú de orientador de estágio: Indagações, reflexões e retalhos sobre a supervisão do estágio profissional. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), Olhares sobre o estágio profissional em educação física. (pp. 55-83). Porto: Editora FADEUP.
- Rosado, A., & Ferreira, V. (2011). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), Pedagogia do desporto. (pp. 185-206). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), Pedagogia do Desporto. (pp. 69-130). Cruz Quebrada: Edições FMH..
- Rosado, A., Dias, L., & Silva, C. (2002). A avaliação das aprendizagens em educação física e desporto. In A. Rosado & C. Colaço (Eds.), Avaliação das aprendizagens - Fundamentos e aplicações no domínio das actividades físicas. (pp. 11-95). Lisboa: Omniserviços, Representações e Serviços, Lda.
- Santiago, L. V., Funes, N. L. (2005). Diferentes olhares sobre a Educação Física Escolar. Maceió: Edufal.
- Sarmiento, P. (2004). Pedagogia do desporto e da observação. Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Schön, D. A. (1987). Educating the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions. San Francisco: Jossey Bass.
- Siedentop, D. (1991). Developing teaching skills in physical education. Palo Alto: Mayfield Publishing Company.

- Siedentop, D. (2008). Aprender a ensinar la Educación Física. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). Developing teaching skills in physical education (4ª ed.). California: Mayfield Publishing Company.
- Speck, B. W. (2002). Learning-teaching-assessment paradigms and the on-line classroom. *New Directions for Teaching and Learning*, 91, 5-18.
- SPED. (2017). Sociedade Portuguesa de Endoscopia Digestiva. Consult 20/02/2017, disponível em <http://www.sped.pt/>
- Stacey, R., & Thomas, L. (2017). Medical management of Crohn's disease and ulcerative colitis. *Surgery – Oxford International Edition*, 32(8), 418-420.
- Vickers, J. N. (1990). Instructional design for teaching physical activities. A knowledge structures approach. Champaign: Human Kinetics Books.
- Viseu, F. (2009). A Formação do professor de Matemática, apoiada por um dispositivo de interação virtual no estágio pedagógico. Centro de Investigação em Educação. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Wenger, E. (2006). Communities of practice: A brief introduction. Consult. Abril de 2014, disponível em <http://wenger-trayner.com/Intro-to-CoPs/>
- Zenhas, A. (2009). Reuniões de encarregados de educação. educare.pt Consult. 18 de janeiro de 2014, disponível em <http://www.educare.pt/opiniao/artigo/ver/?id=12074&langid=1>

ANEXOS

Anexo I – Plano de Aula



Ano Letivo 2016/2017



Plano de Aula					
Professor:		Data:		Hora:	Duração:
Unidade Didática:		Função Didática:		Ano/Turma: Aula n°	N° de alunos previstos: Local:
Objetivo Específico				Material:	
Sumário:					
Parte da Aula	☺	Conteúdo	Objetivo Comportamental	Situação de Aprendizagem/ Esquema	Componentes Críticas/ Critérios de Êxito
Inicial					
Fundamental					
Final					

Legenda:
Observações:

Ficha de Assiduidade e Pontualidade 2016/2017

Prof: _____ Ano/Turma: _____ Período: _____



Data	Setembro					Outubro						Novembro										Dezembro				
	16	21	23	28	30	7	12	14	19	21	26	28	2	4	9	11	16	18	23	25	30	2	7	9	14	16
Local	INT	EXT		INT					EXT			INT					EXT			INT					EXT	
Modalidade		Basq. <small>BASQUETEBOL</small>		Voleibol					Basq. <small>BASQUETEBOL</small>			Voleibol					Basq. <small>BASQUETEBOL</small>			Voleibol					Basq. <small>BASQUETEBOL</small>	
Aula nº	1/2	1/2	3/4	1/2	3/4	5/6	7/8	9/10	5/6	7/8	11/12	13/14	15/16	17/18	19/20	21/22	9/0	11/12	23/24	25/26	27/28	29/30	31/32	33/34	13/14	15/16
Sumário nº	1/2	3/4	5/6	7/8	9/10	11/12	13/14	15/16	17/18	19/20	21/22	23/24	25/26	27/28	29/30	31/32	33/34	35/36	37/38	39/40	41/42	43/44	45/46	47/48	49/50	51/52
																								</		

~~Ext-~~ Exterior

Ficha de registo de Treino Funcional 2016/2017

Período:

Estação:

[illegible]